

Hessische Blätter für Volksbildung

Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung und Schule

3 | 2014

und

Schule



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Lernen in Gruppen

Sivasailam Thiagarajan,
Samuel van den Bergh

Interaktive Trainingsmethoden

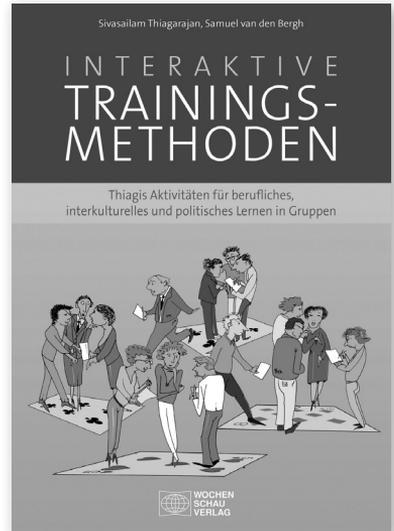
**Thiagis Aktivitäten für berufliches,
interkulturelles und
politisches Lernen in Gruppen**

Dr. Sivasailam Thiagarajan alias Thiagi ist unbestrittener Meister im Entwickeln von Methoden und Aktivitäten, die das Ziel haben, Menschen weiterzubringen. Erstmals im deutschen Sprachraum erscheinen nun Thiagis interaktive Trainingsmethoden mit über 70 Aktivitäten und Texten. Sie sind ein Schlüssel für das respektvolle Miteinander und einfach in der Umsetzung. Die handlungsorientierten Übungen werden im Buch übersichtlich dargestellt und können in verschiedensten Gruppen eingesetzt werden.

Die Lernenden werden aktiv miteinbezogen, werden zur gemeinsamen Bearbeitung von Themen motiviert, lösen Probleme, erarbeiten Konzepte und entwickeln im Austausch untereinander und mit der Lehrperson neue Kompetenzen.

Der erste Teil des Buches umfasst Aktivitäten, die nach verschiedenen Seminarphasen sortiert sind: Einstieg, Wachrüttler, interaktive Themenbearbeitung, interaktive Vorträge und interaktives Erzählen, Reflexion sowie Seminarabschluss.

Der zweite Teil fokussiert themenspezifische Übungen: interkulturelles Lernen, Umgang mit Vielfalt, Arbeit in Gruppen und Teams sowie Arbeiten in speziellen Seminarformen.



ISBN 978-3-89974989-2,
320 S., DIN-A4, € 29,80

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



[@wochenschau-ver](https://twitter.com/wochenschau-ver)

 Thema | Erwachsenenbildung und Schule

	Editorial	
<i>Ingrid Schöll, Dieter Nittel</i>	Erwachsenenbildung und Schule	203
	Das Verhältnis von Schule und Weiterbildung als Gegenstand der Reflexion	
<i>Horst Dräger</i>	Erwachsenenbildung und Schule Eine historische Skizze	207
<i>Günther Böhme</i>	Erwachsenenbildung, Schule und Lebenslanges Lernen	223
<i>Silke Schreiber-Barsch, Lisa Pfahl</i>	Zur Funktion der „Anderen“: Klassifizierungspraktiken im Bildungswesen und das System des Lebenslangen Lernens	232
<i>Christian Marx, Annika Goeze, Josef Schrader</i>	Pädagogisch-psychologisches Wissen zur Gestaltung von Lehr-/ Lernsituationen: (Wie) Unterscheidet es sich in Erwachsenen- bildung/Weiterbildung und Schule?	238
<i>Andrea Siewert, Johannes Wahl</i>	Negativbild Schule – Quintessenz der eigenen Erfahrungen oder der Bezugnahme auf Stereotype? Die Binnenperspektive des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernen	252
	Das Verhältnis von Schule und Weiterbildung als Gegenstand der Praxis	
<i>Susanne Kraft</i>	Kooperationen der Münchner Volkshochschule mit Münchner Schulen	269
<i>Gabriele Botte, Felicitas von Küchler</i>	Volkshochschule/Weiterbildung und Schule in der Stadt Offen- bach am Main Wie kann die Kooperation zwischen der Weiterbildung- einrichtung vhs und Schulen in einer Kommune aussehen?	277
<i>Eckhard Bender</i>	Das Projekt prepared4future	286

 Service

Berichte	293
Rezensionen	298
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	300

Hessische Blätter für Volksbildung – 64. Jg. 2014 – Nr. 3

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

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

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, 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; Dr. Birte Egloff, Frankfurt a. M.; Dr. Christiane Ehse, Frankfurt a. M.; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt a. M.; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Dieter Nittel, Dr. Ingrid Schöll

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband e. V., 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: 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

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

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 42,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 36,- € (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: Einzelheftpreis: 15,90 € (zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2014 Situation des Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

hbv 2/2014 Grundbildung

hbv 3/2014 Erwachsenenbildung und Schule

hbv 4/2014 Bildung und Bilder

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

Printed in Germany

© 2014 Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: HBV_03/2014

ISBN 978-3-7639-5337-0

DOI digitale Ausgabe: 10.3278/HBV1403W

Editorial

Erwachsenenbildung und Schule

Ingrid Schöll, Dieter Nittel

Der Umstand, dass vor circa elf Jahren ein Heft zum gleichen Thema in den Hessischen Blättern erschienen ist und vor sechsundvierzig Jahren Hans Tietgens das Buch „Erwachsenenbildung und Schule“ herausgegeben hat, deutet darauf hin, dass wir mit dem gewählten Schwerpunktthema einen Gegenstandsbereich im Blick haben, der gegenüber zufälligen Modetendenzen recht resistent zu sein scheint. In der Tat: Das Verhältnis von Schule und Weiterbildung wird seit vielen Jahrzehnten, ja vielleicht sogar von Beginn an in der Geschichte der Erwachsenenbildung problematisiert. Welches besondere Merkmal zeichnet die heutige historische Lage aus und welche Begründungsfolien liefert sie, um sich erneut dem Thema zuzuwenden? Haben wir einen Mehrwert an Erkenntnisgewinn, haben wir instruktive Antworten zu erwarten, wenn wir heute eine „alte“ Frage aufrollen?

Die allmähliche Herausbildung eines pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens zwingt alle Organisationen des Erziehungs- und Bildungssystems dazu, ihr Verhältnis zu überdenken und ihre Kooperationsgrundlagen neu zu justieren. Das betrifft eben nicht nur die Erwachsenenbildung und die Schule allein! Aus der Sicht der Erziehungswissenschaft stehen wir heute vor der historisch einmaligen Herausforderung, dass der gesamte Lebenslauf Schauplatz und Anknüpfungspunkt des pädagogischen Handelns ist. Dies betrifft die pränatale Pädagogik (die so genannte Phase des „vorgeburtlichen Werdens“ [Comenius]), das tangiert die vorschulische Erziehung, die schulische Bildung, die Erwachsenenbildung (mitsamt der beruflichen und betrieblichen Bildung), die Hochschulausbildung, die Sozialpädagogik und die Bildungsarbeit mit alten Menschen ebenso – und das reicht bis hin zur pädagogisch flankierten Bearbeitung der Vorsterbe- und Sterbephase. Es macht in Zukunft wohl wenig Sinn, wenn beispielsweise die Schule ihre Leistung für das Gemeinwesen ausschließlich mit Blick auf die übrigen nicht pädagogischen gesellschaftlichen Funktionssysteme wie Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Recht ausrichtet und definiert. Das gleiche trifft auf alle anderen Segmente zu, auch hier ist die Behauptung eines partikularen Nutzens für „die“ Gesellschaft eher kontraproduktiv. Es wäre in Zukunft für die pädagogischen Organisationen und die Berufsgruppen viel dienlicher, wenn die einzelnen Bildungs- und Erziehungsbereiche zunächst einmal bzw. in einem

ersten Schritt ihr Verhältnis untereinander als ein arbeitsteiliges Gefüge begreifen würden, nämlich als Gebilde, das einen wichtigen Beitrag zur menschlichen Humanontogenese (Dieter Lenzen) leistet. Erst in einem zweiten Schritt, wenn die Relevanz von pädagogischer Arbeit für die Gestaltung von Lebensläufen auch als kooperatives Miteinander von Organisationen deutlich geworden ist, sollte die Klärung der gesellschaftlichen Funktion und der Leistung zur Debatte stehen. Dann ist die Frage aber viel leichter – und vor allem eindeutiger – zu klären. Es gehört zu den Alleinstellungsmerkmalen der hier erbrachten Dienstleistungen, dass sie in intendierter, didaktisch begründeter Form und unter Maßgabe eines moralisch hochwertigen gesellschaftlichen Mandats erfolgen. Nur unter Maßgabe des Blicks auf das gesamte pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens kann der organische Zusammenhang des nonformalen und formalen Lernens im Prozess der intendierten Herstellung und Veränderung von Identitätsformationen transparent gemacht und somit erkannt werden. Eine bildungspolitische Konkurrenz zwischen Erwachsenenbildung und Schule mag es zwar geben, aber unter organisationalen und berufspolitischen Aspekten wäre diese mehr als nur kontraproduktiv. Die Kombination einer konsequent organisationsbezogenen mit einer biographieorientierten Perspektive offenbart den Systemcharakter des Erziehungs- und Bildungswesens mehr als jede andere Argumentation. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Elementarbildung und der Hochschule, die schulischen Mitarbeiter und die Vertreter der Erwachsenenbildung wären in dieser Perspektive dann Kolleginnen und Kollegen und verlören den Status eines Fremden. Wie heißt es doch so schön in einem chinesischen Sprichwort: „Ein Schilfrohr kann man knicken, fünf dagegen nicht.“ Ein derartiges Herangehen schliesse – wie dieses Heft zeigt – einen kritischen Dialog zwischen den Feldern keineswegs aus, sondern setzt diesen sogar voraus.

Es gibt viele Perspektiven, unter denen die Relation von Schule und Weiterbildung diskutiert werden könnte. Seit den Leitstudien der empirischen Bildungsforschung in den siebziger Jahren gehört es zu den Allerweltweisheiten in unserem Bereich, dass mit der Höhe der Schulbildung auch die Wahrscheinlichkeit einer späteren Partizipation an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung steigt. Eine Anhebung des allgemeinen Abschlussniveaus läge demnach im vitalen Interesse der Erwachsenenbildung. Die Klärung der Frage nach der Bildungsbeteiligung gehört in den Zuständigkeitsbereich der Adressaten- und Teilnehmerforschung. Ein anderes wichtiges Desiderat stellt die Klärung des Verhältnisses unter organisationstheoretischen Gesichtspunkten dar. Auch eine bildungsökonomische Herangehensweise verspricht instruktive Erkenntnisse. Während schulische Themen ständig in den Massenmedien präsent sind, taucht die Erwachsenenbildung als öffentlichkeitsrelevanter Bereich im Fernsehen und in den Zeitungen kaum auf. (Eine Diskussion mit Vertretern von zwei großen Zeitungen an der Goethe-Universität legt die These nahe, dass Journalisten [die ja die Bevölkerung aufklären sollen] selbst kaum Hintergrundinformationen über die Weiterbildung haben und über die gesellschaftliche Relevanz dieses Segments schlicht nicht Bescheid wissen.) Das öffentlich ventilierte Bild von Schule und Erwachsenenbildung in den Massenmedien wäre demnach auch ein lohnender Untersuchungsgegenstand. Letztlich böten sich professionstheoretische, institutionelle

und bildungspolitische Modi der Annäherung an das Thema an. Eine einigermaßen vollständige Erschließung der Themenstellung hätte allerdings das Format eines einzelnen Heftes gesprengt. Wir haben uns als Heftverantwortliche gemeinsam mit der Redaktion für folgende Schwerpunktsetzungen entschieden:

Der erste Beitrag von *Horst Dräger* beinhaltet eine Reihe wichtiger und – wie wir meinen – diskussionswürdiger Thesen, unter anderem die, dass soziale „Inventionen und Innovationen (...) ihre erste soziale Distribution stets durch die Bildungsarbeit von Erwachsenen finden; zum geistigen Bestand der Gesellschaft geworden, werden sie der nachwachsenden Generation (etwa in der Schule, D. N, I. S.) weitergegeben“.

Dem zweiten Beitrag von *Günther Böhme* liegt eine kulturkritische Perspektive zugrunde. Hier wird die Beziehung von Schule und Erwachsenenbildung unter dem Postulat der Allgemeinbildung zu vermessen versucht. Für den Autor sind die Kategorien „Denken, Lernen und Sprechen“ eine hohe Orientierungsrelevanz für die Bestimmung eines modernen, aber auch zugleich an die Tradition anschlussfähigen Bildungsverständnisses.

Silke Schreiber-Bartsch und Lisa Pfahl nehmen in ihrem Text eine ideologiekritische Haltung ein. Die beiden Autorinnen beklagen, dass die heute intensiv diskutierte Inklusionsagenda in allerletzter Konsequenz vor allem den Erhalt von fähigkeitspräferierende Normen und Kompetenzen im Blick habe. Sie befürchten im Ergebnis „eine defizitäre Inklusion von Lernsubjekten in ein weiterhin sozial stratifiziertes System des lebenslangen Lernens“.

Christian Marx, Annika Goeze und Josef Schrader untersuchen in ihrem empirisch ausgerichteten Artikel das pädagogisch-psychologische Wissen von Lehrkräften; sie zeigen damit, dass die Erschließung des pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Wissens ebenfalls eine Forschungsoption darstellt.

Andrea Siewert und Johannes Wahl setzen sich auf der Grundlage von empirischem Material mit den Selbst- und Fremdbildern von Lehrern und Erwachsenenbildnern auseinander. Der Umstand, dass beide Gruppen sich an Klischees und selektiven Deutungen (Reduktion der Schule auf „das“ Gymnasium) orientieren, zeigt den hohen Lernbedarf, den pädagogische Berufsgruppen in ihren wechselseitigen Prozessen der Selbstverständigung abzutragen haben.

Wir räumen der Perspektive der Berufspraxis in diesem Heft viel Raum ein: So beschreibt *Susanne Kraft* die langjährigen Kooperationserfahrungen der Münchner Volkshochschule im Feld Schule–Weiterbildung und skizziert dabei die „unterschiedliche(n) Logiken, die den Arbeitsalltag prägen“. Der Beitrag zeigt, dass Kommunen (ob jenseits und/oder bereits vor einschlägigen Modellprojekten wie Lernende Regionen oder Lernen vor Ort) die Verschränkung der Bildungsbereiche in Teilsegmenten langjährig wirkungsvoll gestalten und damit im Sinne der Lernenden verbessern können; im kompensatorischen Sinne und im Sinne einer Verbesserung der beruflichen und persönlichen Integration in die Arbeitswelt.

Gabriele Botte und Felicitas von Küchler skizzieren die Beziehungen zwischen Schule und Weiterbildung auf zwei Ebenen: einerseits in der direkten, fallweisen Zusammenarbeit von Volkshochschule und Schulen, andererseits in der Steuerungsfunktion, die die Volkshochschule Offenbach im Bereich Lernen vor Ort innehat.

Hier ist die Kooperation mit dem in den meisten „Lernen vor Ort (LvO)“-Projekten dominierenden Schulbereich ausbaufähig, doch immerhin ist die Steuerungsfunktion der Weiterbildung, vertreten durch die kommunale Volkshochschule, evident, denn, so betonen die Autorinnen, „Prinzipien und Empfehlungen für eine (...) Schulentwicklung hat eine Arbeitsgruppe aus Schulleitern, Amtsleitern von staatlichem, städtischen Schulamt und dem Jugendamt entwickelt, die unter der Geschäftsführung von LvO einen Bericht für Magistrat und Stadtverordnetenversammlung erarbeitet hat, der die weiteren Aktivitäten noch beeinflussen wird“.

Im Gespräch mit *Ingrid Schöll* skizziert *Eckhard Bender* von der Volkshochschule Berlin-Tempelhof im letzten Beitrag die Erfahrungen in einem ESF finanzierten Großprojekt. Über 17.000 Zertifikate, zumeist im EDV Bereich, wurden im Projekt *prepared4future* an Berliner Schulen vergeben; Zertifikate, die die Schulen selbst nicht besaßen und die auf breite Akzeptanz in verschiedenen Schultypen stießen. Gleichwohl endete das von allen Seiten geschätzte Projekt mit dem Ablauf der über den europäischen Sozialfonds gesicherten Finanzierung. Eckhard Bender beschreibt, dass es nicht möglich war, ein von allen beteiligten geschätztes Projekt über den definierten Projektzeitraum hinaus zu verstetigen: „Die Schule ist ein geschlossener Kosmos und fordert bei Projekten oft die Legitimation von oben ein. Ist eine zentrale Projektförderung gesichert, ist es natürlich einfach, fällt diese weg, wird es schwer (zumal sich viele Schulen ohnehin durch die von außen einströmende Projektflut überfordert fühlen). Auf Freiwilligkeit basierende Projekte sind mit großen Regelsystemen, wie sie Schulen darstellen, kaum durchzuführen, denn dabei sind zu viele Unwägbarkeiten im Spiel.“ Das Projekt fand keine weiteren Geldgeber und damit endete eine langjährige, pädagogisch erfolgreiche Zusammenarbeit. Es ist anzunehmen, dass auch andere Weiterbildungseinrichtungen ähnliche Erfahrungen gesammelt haben.

Erwachsenenbildung und Schule

Eine historische Skizze

Horst Dräger

Zusammenfassung

Erwachsenenbildung, als Weiterbildung in das Bildungswesen integriert, wird individualpädagogisch als Moment der Expansion der Bildung in die Lebensspanne hinein betrachtet. Historisch-systematisch aber gilt der Primat der Erwachsenenbildung, da diese die soziale Distribution und Implementation von Inventionen und Innovationen leistet, die dann als Tradition das Bildungsgut der Pädagogik im eigentlichen Sinne, der Kinder- und Jugendbildung, sind. Die historisch-systematischen und die individualpädagogischen Betrachtungen des Verhältnisses von Erwachsenenbildung und Schule stehen in einer Umkehrperspektive zueinander.

Erwachsenenbildung als Weiterbildung in das Bildungswesen integriert

Erwachsenenbildung, sagt eine präsentielle pädagogische These, ist Weiterbildung und als solche ist sie Teil des lebenslangen Lernens. Diese These bildet implizit, so scheint es, zugleich die grundlegende konsekutive wie auch didaktische Ordnung der Relation von Schule und Erwachsenenbildung ab. Der Strukturplan für das Bildungswesen, den der Deutsche Bildungsrat 1970 vorgelegt hat, hatte es sich zur Aufgabe gemacht, eine systematische Ordnung aller entwickelten unterschiedlichen Bildungsbereiche zu erstellen und zugleich eine Funktionsbeschreibung der neu konfigurierten systemischen Bereiche des gesamten Bildungswesens zu unternehmen. Die Lernarbeit der Erwachsenen in ihren unterschiedlich ausgeprägten Formen und Einrichtungen wurde als quartärer Bereich dem Bildungswesen integriert, und dies aus der Erkenntnis der gesellschaftlichen Notwendigkeit von Erwachsenenbildung. „Immer mehr Menschen müssen durch organisiertes Weiterlernen neue Erkenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben können, um den wachsenden und wechselnden beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden“ (Strukturplan, S. 51). Es galt daher, dass die Weiterbildung „weder als beliebige Privatsache noch als eine nur Gruppeninteressen dienende Maßnahme betrachtet und behandelt werden (kann). Es kann vielmehr ein gesamtgesellschaftliches Interesse an

einer allseitigen ständigen Weiterbildung... unterstellt werden, das ähnlich stark ist wie das gesellschaftliche Interesse an der Schulbildung für alle“ (Strukturplan S. 199). Durch Weiterbildung soll „ein Lernen ermöglicht werden, dass auf den jeweils aktuellen Stand der wissenschaftlichen und technischen Entwicklung und die jeweilige Lebenssituation zugeschnitten ist“ (Strukturplan, S. 52). Die Flexibilität und Elastizität in der Weiterbildung im Mitvollzug der Dynamik der wissenschaftlichen, technischen und gesellschaftlichen Veränderung haben dann Auswirkungen auf das gesamte Bildungswesen. „Durch die Verteilung des organisierten Lernens über den gesamten Lebenszeitraum trägt Weiterbildung dazu bei, die sich abzeichnende Ausweitung der Ausbildungszeiten der ersten Bildungsphase in Grenzen zu halten. (...) Inhalte und Art des Lernens in der ersten Bildungsphase können stärker auf den unmittelbar folgenden Lebensabschnitt hin orientiert sein und als Grundlage für eine spätere Weiterbildung angelegt werden“ (Strukturplan, S. 202). Die Schule ist also im systemischen, systematischen Bezug zur Weiterbildung zu denken, und aus der erkannten didaktischen Struktur der Weiterbildung ergibt sich dann jenes, was das Grundlegende der Schule für die Grundlagen einer späteren Weiterbildung ausmacht. Das pädagogische Prinzip, das der Deutsche Bildungsrat im Strukturplan formuliert, ist das Prinzip der ständigen Bildung, des lebenslangen Lernens. Abgefasst ist der Strukturplan in der Ansicht, dass mit dem Aufweis des Notwendigkeitscharakters und der systemischen Integration der Weiterbildung sowie mit dem Prinzip der ständigen Bildung neue Horizonte in Theorie und Struktur für das Bildungswesen insgesamt und für die Weiterbildung im Besonderen aufgezeigt worden sind. „In einem Gesamtbereich der Weiterbildung werden die Akzente neu gesetzt, insofern in jedem Einzelbereich des Lernens der Blick geöffnet wird auf die Frage, was der Einzelbereich im menschlichen Zusammenhang des Ganzen bedeutet. Damit werden die Begriffe der Volksbildung, der Mündigkeit, der occasionellen Bildung und Lebenshilfe, an denen sich die traditionelle Erwachsenenbildung orientierte, aus ihrer Isoliertheit befreit“ (Strukturplan, S. 57). Dieses Innovationsbewusstsein ist getragen von einem Geschichtsbewusstsein, von einer bestimmten Vorstellung von der Geschichte der Erwachsenenbildung.

Der Vorstellung von der Geschichte und der Geschichte der Erwachsenenbildung selbst soll durch Beschreibung von ausgewählten Beispielen von Erwachsenenbildung in ihrem Selbstverständnis und ihrem Verhältnis zur Schule nachgegangen werden, und dies auch in der Absicht, die impliziten historischen Thesen des Strukturplans, der noch weithin das präsentielle Selbstbewusstsein des Weiterbildungsbereichs darstellt, einer Überprüfung in theoretischer Hinsicht zu unterziehen.

Der Gebildete als Prototyp des selbstorganisierten Lernalers

Hätte Johann Wolfgang von Goethe seinen Bericht „Der Verfasser teilt die Geschichte seiner botanischen Studien mit“ den Untertitel „Ständige Weiterbildung“ geben können (Goethe 1994)? Wenngleich dieser Bericht eine Darstellung des Entwicklungsganges der goethischen Botanik mit der Herausbildung der Morphologie der Pflanzen ist, ist er zugleich auch eine exemplarische Darstellung eines sich dyna-

misch steigenden Lernprozesses eines Erwachsenen im mittleren Lebensalter, der weder durch seine gymnasiale Schulbildung noch durch seine juristischen Studien für diesen Gegenstand prädestiniert war. Goethe schildert, wie er zufällig zuhörernd teilnimmt an Gesprächen von Förstern über den Wald als Wirkungsgefüge unterschiedlicher Pflanzenarten. Mit gewecktem Interesse lernt er im arbeitenden Mitvollzug von Kräutersammlern, die unterschiedlichen Pflanzen zu erkennen und zu bestimmen. Von einem Apotheker, der im geselligen Kreis Vorträge hält, erfährt er die Verwendung der heimischen Kräuter, dessen Ansiedlung und Pflege fremdländischer Pflanzen richtet seinen Blick auf die allgemeine Botanik aus und regt ihn zu gärtnerischen Versuchen mit Kräutern vielfältiger Art an. Der Austausch über Erfahrungen und Einsichten in der gärtnerischen Arbeit im geselligen Kreis erweitert die Kenntnisse. Die erfahrene Vielfalt im Besonderen erweckt das Interesse an Übersicht und Ordnung. In Gesprächen und Diskursen mit Botanikern und Geographen der Universität Jena und durch eigenständige Lektüre von Fachliteratur erschließt sich Goethe das linnische Klassifikationssystem der Pflanzen. Als die Struktur und die Gestalt der Pflanzen im Wachstumsprozess sein Interesse erwecken, dieses aber weder im Austausch mit Gelehrten noch durch fachwissenschaftliche Lektüre befriedigt werden kann, wird der Lerner Goethe in Verfolg seines Interesses zum Forscher: seine Morphologie ist das Resultat seiner Forschung. Goethe schildert uns den unabsichtlich begonnenen, dann aber selbstorganisierten Lern- und Bildungsprozess unter Nutzung der informellen und der formell – institutionellen kulturellen Infrastruktur, in dem Lernen in den unterschiedlichsten Formen, dem occasionellen, dem informellen, dem imitativen, dem ergastischen, dem formellen Lernen bis hin zum „Lernern“ durch Erkennen in steter Kenntnissteigerung geschieht. Der selbstorganisierter Lerner Goethe reflektiert die Bedingungen und die Bedeutung der kulturellen Infrastruktur nicht, wohl aber reflektiert er die Ordnung des geistigen Entwicklungsgangs als ein aufsteigendes, viergliedriges Stufenkonzept: ausgehend von der Wahrnehmung nützlicher Handlung über die explizite Aneignung des in den Handlungen genutzten Wissens zur vertiefenden Anschauung, in der eine produktive Einbildungskraft sich entfaltet, hin zu einer Synthese des entfalteten Wissens, aus der sich Ideen und Ideale entfalten können. Diese Stufung ist für Goethe ein geistiges Gesetz; der einzelne kann lernend auf jeder Stufe verbleiben und erfüllt darin durchaus eine kulturelle Funktion. Ein Moment, das Goethe systematisch zwar nicht aufgenommen hat, ist ihm wichtig: Für die Dilettanten, die Lerner in den späteren Jahren, sei es von großem Vorteil, wenn sie beim Eintreten in ein für sie neues Fach dieses in einer Krise aber von einem außerordentlichen Mann vertreten finden. „Wir sind jung mit der jungen Methode, unsere Anfänger treffen in eine neue Epoche, und wir werden in die Masse der Betriebssamen wie in ein Element aufgenommen, das uns trägt und fordert“ (Goethe 1994, S. 160). Es charakterisiere den Anfänger, dass er am konkreten Gegenstand exemplarisch lernt: „Männer vom Fach müssen sich um Vollständigkeit bemühen und deshalb den weiten Kreis in seiner Breite durchforschen; dem Liebhaber dagegen ist darum zu tun, durch das Eingrenzende hindurch zu kommen, und einen Hochpunkt zu erreichen, von wo her ihm eine Übersicht, und wo nicht des Ganzen, doch das meisten, gelingen könnte.“ (ebd., S. 159)

Erwachsenenbildung in Bildungskonzeptionen des Vormärz

Karl Preusker (1786 –1871), der der Historiographie der Erwachsenenbildung als Gründer der ersten öffentlichen Stadtbibliothek in volksbildnerischer Intention gilt, der die erste Übersicht über Konzepte und Einrichtungen der Volksbildung in Deutschland im Vormärz publizierte, der in der sächsischen Stadt Großenhain selbst ein differenziertes Gefüge von Volksbildungseinrichtungen etablierte und der mit einem Entwurf eines Gesamtbildungswesens hervortrat, war in vielen Bereichen ein Autodidakt. Sohn eines Leinwebers und Tuchhändlers, hatte er nach abgebrochener Schulbildung und Mitarbeit im väterlichen Tuchhandel eine Buchhändlerlehre absolviert, war nach einer Verlagstätigkeit in Braunschweig bei dem philanthropischen Pädagogen Joachim Heinrich Campe, 1813 im Befreiungskrieg gegen Napoleon in die Lausitzische Landwehr eingetreten. Er avancierte zum Brigadesekretär, zum Regimentsquartiermeister und wurde nach intensivem Selbststudium in Ökonomie und Staatswissenschaft zu einem anerkannten Militärökonom. Während seiner Garnisonszeit in Leipzig hat er dann von 1817-1821 an der Universität nebenberuflich Kameralwissenschaften studiert, aber auch philosophische, geschichtliche und germanistische Kollegien besucht. Die historischen Studien regten ihn zur germanischen Altertumsforschung an und machten ihn zu einem bis heute anerkannten Archäologen. 1824 wechselte er in den Zivildienst nach Großenhain und wurde dort 1830 Rentamtmann. Die hohe Bedeutung des Wissens, die Preusker in seinem geistigen und beruflichen Entwicklungsgang erkannt hatte, und die erfahrenen Schwierigkeiten, ohne eine hinreichende kulturelle Infrastruktur erfolgreich zu sein, ließen ihn zu einem Arrangeur wohlhabender und kultureller, im besonderen volksbildnerischer Einrichtungen werden. Er gründete 1830 eine Stadtbibliothek und eine Sonntagschule für Lehrlinge und Gesellen und 1832 einen Gewerbeverein und führte diese Einrichtungen in der Folgezeit in einen inneren Verbund. 1838 ist er an der Gründung eines Frauenvereins und einer Kinderbewahranstalt beteiligt. In Ausrichtung auf gewerbliche und ökonomische Bildung trat er für die Umwandlung städtischer Bürgerschulen mit philologischer Ausrichtung in Realschulen ein und setzte damit – in Sachsen – eine Realschulreform in Bewegung. In Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und aus seiner Erfahrung in der erwachsenenbildnerischen Volksbildung heraus wird er zu einem Reformator des Schulwesens. Sein reichhaltiges Volksbildungsschrifttum, das neben vielen Aufsätzen in Zeitschriften vor allem vier, zum Teil mehrbändige Werke umfasst – die Titel schon sind programmatisch: „Bausteine. Andeutungen über Sonntags-, Real- und Gewerkschulen, Kameralstudium, Bibliotheken, Vereine und andere Förderungsmittel des Gewerbetleiß und allgemeiner Volksbildung“ (Preusker 1835), „Förderungsmittel der Volkswohlfaht in Bezug auf Wissenschaft, Kunst und Leben“ (Preusker 1836), „Über Jugendbildung, zumal häusliche Erziehung, Unterrichtsanstalten, Berufswahl, Nacherziehung“ (Preusker 1837-1842), „Bürgerhalle. Anstalten und Einrichtungen zur gewerblichen, sowie allgemeinen Fortbildung des Bürgerstandes“ (Preusker 1847-1850) – macht deutlich, dass Preusker Schulbildung, Jugendbildung, gewerbliche Bildung und (allgemeine) Volksbildung als einen systematischen Zusammenhang begreift, den

er anfänglich von der Erwachsenenbildung her konzipiert, aber nach dessen vollständiger Durcharbeitung in späteren Jahren von der reformierten Schul- und Jugendbildung her reformuliert als ein System einer lebensbegleitenden Menschenbildung. Diese Menschenbildung versteht Preusker als Volksbildung. Seine philosophische Referenz ist Herders Idee der Humanität. Preusker beginnt als Erwachsenenbildner und wird als dieser zum Schulreformer und reformuliert als Schulreformer die Erwachsenenbildung. Die Suche nach geistigen Gesetzen und die Herleitung von didaktischen Maximen aus diesen Gesetzen, wie es Goethe unternommen hatte, finden wir bei Preusker nicht. Seine Theorie des Gesamt(volks)bildungswesens ist in der systematischen Ordnung der entwickelten und konzipierten Bildungseinrichtungen enthalten.

Anders als der Arrangeur und Systematiker der Volksbildung Karl Preusker entfaltete der Pädagoge und Theologe Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1766-1837) das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Schule. Einem Pastorenhaushalt entstammend, war er, nach einem Theologiestudium in Gießen, von 1787 bis 1804 selbst als Pfarrer tätig und wechselte 1804 an die Universität Heidelberg auf einen Lehrstuhl für Theologie, dem auch die Pädagogik zugeordnet war. 1797 hat Schwarz eine private Hauslehrerschule eingerichtet, die er an seinen wechselnden Wohnorten bis 1822 fortführte. Schwarz, der zu den Begründern der Historiographie der Pädagogik zählt, entfaltete in seinen pädagogischen Hauptwerken, der „Erziehungslehre“ (Schwarz 1802–1813; Schwarz 1829/30) und dem „Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik“ (Schwarz 1805) eine christlich grundgelegte Pädagogik, die bestrebt war, aus der Sammlung von pädagogischen Erfahrungen in Gegenwart und Vergangenheit zu einer pädagogischen Kunstlehre zu kommen. Die privaten und öffentlichen Erziehungsanstalten hatten die Aufgabe, die Jugend zu bilden für das Leben in der jeweils nationalen Besonderheit, deren Allgemeines die Menschheit insgesamt war: Nationalbildung in menschheitlicher Ausrichtung. Schwarz verstand die Jugendbildung nicht als Zurüstungen und Qualifizierung für zukünftige Verwendungssituationen sondern als Befähigung, sich in späteren konkreten Lebens- und Berufsfunktionen „auszubilden“. In seinem Werk „Das Leben in seiner Blüte“, das den Schluss seiner Erziehungslehre von 1829/30 als vierten Band bildete, entfaltete er im Kapitel „Selbsterziehung“ seine Lehre von der „Ausbildung“. Das in der Jugendbildung angelegte und entfaltete Potenzial galt es, auf die konkreten Verwendungssituationen hin zu formieren bzw. zu transformieren und mit deren Fortentwicklung zu erweitern. „...jede Lebensperiode (ist) die Vorübung für die folgende. (...) So gehen wir bis in unser Alter täglich in die Schule „ (Schwarz 1837, S. 446). Ausbildung war „die immer zunehmende Einbürgerung in die Berufstätigkeit“ (ebd., S. 447). Es galt „fortwährend in dem, was (der Mensch) betreibt, von Anderen zu lernen und Neues sich erzeugen“ (ebd., S. 447). Diese Ausentfaltung der Bildung geschah nicht nur autodidaktisch sondern wurde durch eine Bildungsinfrastruktur unterstützt. Für den Bauern waren dies die Pastoren und die gebildete Patrioten. Den Gewerbetreibenden in den Städten standen durch differenzierte Bildungseinrichtungen vielfältige Möglichkeiten „zu ihrem täglichen Fortlernen“ zur Verfügung, doch hier galt es, durch Helfer zur Konzentration angeleitet zu werden. Ein didaktisches Problem, das die Erwachse-

nenbildung bis in unsere Tage betrifft. Die Akademiker, die Theologen, Lehrer, Juristen, Ärzte, Staatsmänner hatten sich gleichfalls der Ausentfaltung ihrer Bildung unter Nutzung von Bibliotheken und geselligen Vereinigungen zu stellen, um auf der Höhe der Zeit und ihrer jeweiligen Wissenschaft zu bleiben. In der Lehre von der Ausentfaltung der Bildung im Fortgang der Entwicklung der Berufstätigkeit hat Schwarz dem Fortlernen und der Selbstbildung in der entfalteten Bildungsinfrastruktur bildungstheoretisch und systematisch einen Ort angewiesen: (Jugend)Bildung und die ihr nachfolgende, weiterhin selbstgeleitete Ausbildung bildeten einen systematischen Zusammenhang, eine Bildungseinheit.

Mit Karl Rudolf Stab (1814–1851), auch er Pfarrer, im preußischen Jänichendorf bei Luckenwalde in der Mark Brandenburg, sei hier einer der frühen stringenten Theoretiker einer bildungssystemisch integrierten Erwachsenenbildung vorgestellt. Auch für ihn galt, dass die eigentliche Bildung des Menschen erst im Anschluss an die Jugendbildung beginnen könne. Er kritisierte daher die Bemühungen, die Bildungsarbeit insgesamt auf die Jugendphase zu drängen. Er sah darin die doppelte Gefahr, dass einerseits die Jugend intellektuell überfordert werde und dass andererseits die Erwachsenen im fortschreitenden, umfassenden gesellschaftlichen Wandlungsprozess unter den Einflüssen der verschiedenartigsten und kontingenten Lebensverhältnisse, ohne Unterstützung von „Institutionen, welche auf Weiterbildung berechnet sind“ (Stab 1844a, S. 26), nicht zu einer angemessenen Bildung gelangen könnten, die für ihn unabdingbar wissenschaftlich ausgerichtet sein musste. Er forderte eine nach „Lebenskreisen“ (ebd., S. 34) gegliederte und in diesen wiederum gestufte Volksbildung. Für die Landbevölkerung sollten sich an die Schule Einrichtungen der „Bildungsstunden“ der schulentlassenen Jugend anschließen, der dann eine „große Schule“ der Jugend bis zum vierundzwanzigsten Lebensjahr zu folgen hatte. Den Abschluss bildete das „Lehrconvent“ als Bildungseinrichtung für den „Landmann in seinen reiferen Jahren“ (S. 35) In den Städten, mit ihren gewerblich geprägten Lebenskreisen sollten den Schulen Bildungseinrichtungen der Zunftverbände für Lehrlinge und Gesellen folgen; für die eigentliche Bürgerschaft, für die Erwachsenen in den reiferen Jahren, waren dann „Bürgerakademien“ aufzubauen, in denen „Stoffe und Gelegenheiten zu interessanten Unterhaltungen und nützlicher Belehrung in jeglicher Hinsicht zu finden“ sein sollten. Den Schlussstein dieses gegliederten und abgestuften „allgemeinen Organismus des Volksunterrichts- und Erziehungswesens“ (ebd., S. 36) sollte „als Gipfelpunkt der allgemeinen Volksbildung eine allgemeine Volksakademie“ bilden, in der die Gebildeten und Gelehrten sich versammelten zu ihrer gleichsam kollektiven Selbstbildung und zur Zurichtung ihrer praktischen Volksbildungsarbeit. Die Gebildeten und Gelehrten der Volksakademie waren, da Stab die Erwachsenen auf allen Stufen des Bildungswesens wissenschaftlich gebildet wissen wollte, zugleich das Lehrpersonal, dem die Aufgabe zufiel, die Wissenschaften auf die Lebenskreise und die jeweiligen Bildungsstufen zu transferieren. Stab forderte eine „praktische Theorie der Wissenschaft“ (Stab 1844b, S. 7), er postulierte eine „popularisierte Wissenschaft“. Diese „... muss immer den Charakter der Wissenschaft behaupten, d. h. sie muss ganz seyn und uns ein aus den verschiedenen wissenschaftlichen Einheiten konstruiertes Gebäude aufstellen, und worin das practische Element

der einzelnen Erkenntnißweisen zur Anschauung kommt und sich als allgemein geistiges Lebensbedürfnisse angekündigt.“ (Stab 1844a S. 25) Die popularisierte Wissenschaft, schrieb Stab, „ist die eine und höchste Wissenschaft fürs Leben, in welcher der ganze Mensch nach seinen Beziehungen und Bedürfnissen zur Betrachtung kommt. Sie ist also ein Theil der Erziehungswissenschaft, oder vielmehr die Pädagogik bildet einen und zwar nur geringen Teil dieser Anthropagogik, welche die Wissenschaft der Erziehung der Völker zu Vernunftgeschlechtern ist“ (ebd., S. 26). Schule und die Institutionen der Weiterbildung bildeten ein organisch gefügtes Bildungswesen: oder theoretisch allgemeiner formuliert: Pädagogik und Andragogik sind Teilmomente der Anthropagogik (der Menschenbildung), wobei die Pädagogik nur der „geringere Theil“ ist.

„Eine Vorstellung und eine Thatsache von Volksbildung“, sagt Karl August von Zoller 1847, „fehlte wohl nie den einzelnen Völkern der Erde, aber die Sache der Bildung des *ganzen Volkes* war vielleicht erst doch unserer Zeit vorbehalten...“ (Zoller 1847, S. 1) Zoller (1773-1858), der Theologie in Tübingen studierte, war von 1796 bis 1811 als Pfarrer in Deizisau in Württemberg tätig; dort hatte er eine Jugend-, Männer- und Soldatenschule gegründet. 1811 ging er als Schulinspektor und Pfarrer des königlichen Waisenhauses nach Stuttgart und wurde dort 1818 Rektor des neu gegründeten „Katharinenstifts“. Als Fremdsprachendidaktiker und Schulbuchautor hat er ein umfangreiches pädagogisches Werk geschaffen und sich große Anerkennung erworben. 1847, als 74 jähriger legte Zoller seine Schrift „Volksbildung durch Männerschulen“ vor, in der er eine kritische Analyse der zeitgenössischen Diskussionen über die Volksbildung unternahm, eine neue, die Diskussion überschreitende Begründung sowie einen der Realität angemessenen Entwurf einer umfassenden, d. h. das ganze Volk umfassenden Volksbildung darbot. Den Kritikern einerseits und den Befürwortern der Volksbildung sowie den Initiatoren von einzelnen Bildungseinrichtungen andererseits hielt er seinen bildungstheoretischen Ansatz entgegen: jenen sagte er, „wer ein Menschengesicht an sich trägt, von einem Menscheng Geist beseelt ist, in dem ein Menschenherz schlägt, der hat ein Recht auf Menschenbildung“ (ebd., S. 22), und diesen hielt er entgegen, dass ihren unterschiedlichen Ansätzen und Einrichtungen „der Zusammenhalt ermangelt“ (ebd., S. 65). „Der Weg zur Volksbildung... muss... begründet werden durch einen allumfassenden Volksbildungsplan, angelegt für und in die einzelnen Zweige, ausgeführt im Einklang Aller mit Allen, alle Schulen und Meister in diesen Schulen zusammenwirkend“ (ebd., S. 65). „Der Volksbildner darf nicht am Besonderen hängen, das Volk ist ein Allgemeines, eine Vielheit von Personen und Aufgaben, eine Gesamtheit mit allseitigen Ansprüchen“ (ebd., S. 41). Als Ziel der Volksbildung strebte er eine Synthese der Prinzipien von Realismus und Humanismus an, die er auf die Formel brachte: „Das Wahre, Schöne, Gute, Nützliche“ (ebd., S. 1). Es ging Zoller um „die Kenntnisse aus den Gebieten des unmittelbar Bildenden, des Nothwendigen und des Nützlichen, Wahren, Guten, Schönen, alle ohne Gegensatz gegen einander, alle im Einklang, in gegenseitiger Unterstützung, dabei Rücksicht genommen auf Lage, Beruf, Bedürfnis der Städter und der Dorfbewohner, wodurch sich Inhalt, Umfang, Höhe und Tiefe, Stoff und Form bedingen...“ (ebd., S. 49). Die Schule als Kinder- und Jugendschule ist nur eine „Vorschule des

Lebens“ (ebd., S. 88), kann keine „geordnete Bildungsschule des Volkes“ sein, denn „der Schüler steht noch nicht an der Grenze seiner Vollendung“ und dies deshalb, weil in Wissenschaft und Gesellschaft sich stets Veränderung zeigen. „Neues und immer Weiteres muss sich zum früheren Erwerb hinzufügen, wachsen muss der Mann, wie der Knabe und der Jüngling. (...) Es bedarf das Volk der Fortbildung.“ (ebd., S. 89) Männerschulen nennt Zoller die Einrichtung dieser andragogischen Volksbildung, weil für ihn die Männer der aktive, arbeitende und gestaltende Teil der Gesellschaft sind. Die Männerschulen sah er als Zentrum der Volksbildung und als Vorbild für alle anderen Bildungseinrichtungen gemäß den ihnen zugrunde liegenden Prinzipien. Aus der erkannten Notwendigkeit der (andragogischen) Volksbildung wird das Konzept der Kinder- und Jugendschule entworfen, damit sie die Funktion einer Vorschule für die Männerschule angemessen erfüllen. „Ohne Männerschulen kann nun und nimmermehr ein gebildetes Volk ins Leben der Wirklichkeit treten“ (ebd., S. 92).

Erwachsenenbildung in der Retrospektive

Die Darstellung in ihrer Konzentration auf Autoren des Vormärz mag den Eindruck erweckt haben, hier werde die Ansicht vertreten, die Anfänge der modernen Erwachsenenbildung lägen in dieser Epoche. Die Epoche selbst aber war keineswegs dieser Ansicht. Alexander Kapp (1800-1869), der den Begriff Andragogik prägte, sah in der platonischen und der aristotelischen Philosophie eine umfassende und gegliederte Erziehung enthalten. 1834 legte Kapp, von Haus aus Altphilologe und Gymnasiallehrer seine Schrift „Platons Erziehungslehre als Pädagogik und Staatspädagogik“ vor (Kapp 1834), in der er einen systematischen Ordnungsentwurf der Erziehungsgedanken Platons vortrug und aufzeigte, dass die gesamte Erziehung vier Stufen umfasste: 1. Propädeutik, sie bezog sich auf die Ordnung der Bedingung der Zeugung des Menschen in Ehe und Familie, 2. Pädagogik, sie hatte die Funktion der Weitergabe der kulturellen Tradition zur individuellen Entfaltung von Geist und Seele, 3. Andragogik, sie war die Bildung im männlichen Alter, die der Selbst- und Charakterbildung in der Gesellschaft und der Bildung für und im Beruf diente, wobei nur jene Tätigkeiten jenseits körperlicher Arbeit gemeint waren, 4. Poliagogik, sie beinhaltete die Bildung für und im Staat. Die 1837 publizierte Schrift „Aristoteles‘ Staatspädagogik als Erziehungslehre für den Staat und den Einzelnen“ (Kapp 1837) entfaltete gegenüber der Platon-Schrift eine gegenläufige Argumentationsabfolge; aus dem Staatszweck wurde der Erziehungszweck hergeleitet, zuerst die Erziehung der Bürger im engeren Sinn, der Bürger der Polis, dann die Pädagogik im eigentlichen Sinne als Erziehung der Einzelnen in Kindheit und Jugend. Kapp führt durch die differente Architektur seiner Schriften die perspektivischen Betrachtungsmöglichkeiten des Zusammenhangs von Politik und Erziehung in ihren Dimensionen von Andragogik und Pädagogik ein. Kapp hatte seine historisch-philosophischen Studien in explizit applikativer Intention abgefasst. Im Vorwort zu seiner Aristoteles-Schrift schreibt er, dass er sich einreihe in die zeitgenössische Bewegung der nationalen Erziehungstheorie und der Staatserziehungswissenschaft; er wolle deutlich machen, „welche Hauptaufgaben aus

den antiken Erziehungslehren für unsere Zeit hervorzuheben“ seien, und dass eine Darstellung, wie er sie bei zeitgenössischen Pädagogen finde, die einzig und allein die Jugenderziehung in den Mittelpunkt stellten, „gerade das Eigentümlichste, Wichtigste und für uns Belehrendste“ übersähen. Kapp wollte das komplexe und in sich differenzierte Phänomen von Bildung und Erziehung in seiner Totalität in den Blick bringen, das aber die Pädagogik im eigentlichen Sinne nur begrenzt wahrnahm und folglich unangemessen betrachtete (vgl. Dräger 2003).

Die Theoretiker der Nationalerziehung, denen sich Kapp zuordnete, intendierten nicht nur eine *Erziehung für die Nation* durch Jugendbildung sondern auch eine *Erziehung der Nation* durch Erwachsenenbildung und dachten diese Erziehungsmodi als eine integrierte systematische Einheit. Deutlich zeigt dies Heinrich Stephani (1761–1850), der den Begriff der Weiterbildung als einer der ersten 1797 eingeführt hat. Stephani, Konsistorialrat zu Castell und Schul- und Regierungsrat in Ansbach, geprägt vom Geist der Aufklärung und von den pädagogischen Grundsätzen des Philanthropismus, konstatierte in seinem „Grundriss der Staatserziehungswissenschaft“, dass alles, was der Staat bisher in Absicht auf die Erziehung geleistet habe, „war nicht die Frucht einer planmäßigen, das Ganze umfassenden Überlegung, sondern die Frucht dringender Bedürfnisse und einseitiger guter Wünsche“ (Stephani 1797, S. 5). Er forderte „eine baldige allgemeine Reformazion“ (ebd., S. 14) ausgerichtet auf die Tatsache, dass „zwei Revolutionen (eine politische und eine wissenschaftliche) zu gleicher Zeit das Reich der Vorstellungen und durch sie die Staaten erschütterten“ (ebd., S. 95) und dass andererseits die Bildungsanstalten der zahlreichen Stände des Volkes unterhalb der gelehrten Stände unzureichend entwickelt waren. (ebd., S. 12) Bildung und Erziehung sollten ermöglichen, dass die Gesellschaft für den Menschen „zu einem Verein seiner Kräfte mit den Kräften seiner Mitmenschen zu benutzen werde, um dem gemeinsamen Zweck bestens zu befördern“ (ebd., S. 26). Dem Staat wurde dann konsequent auferlegt, dass die Interessen des Volkes „in das Interesse der Regierung einbezogen werde, und mithin der gesamte Volkswille zur Erreichung der Staatsabsichten auf das allerkräftigste mitwirken müsse.“ (ebd., S. 45). Das Erziehungswesen hatte nach „den Hauptklassen der gesamten Bürgerschaft (der produzierenden, der verarbeitenden, der handelnden Klassen und der Staatsdiener) gegliedert (vgl. ebd., S. 70) und „auf die nöthige Verbindung derselben zu einem wohlgeordneten Ganzen entfaltet zu werden“. Dieses Erziehungswesen war dann unterteilt in „Erziehungsanstalten für die Jugend und in die für die volljährige Nation. (...), der letzten ist die Forderung der Erziehung nötig, weil der Mensch das Ziel seiner völligen Ausbildung nie erreichen kann“ (ebd., S. 85). Zu den Erziehungsanstalten für die Erwachsenen zählt Stephani die Kirchen, das Theater, die Leseanstalten, die Nationalfeste und die besonderen Anstalten, „welche der Beförderung der anderweitigen Kultur der einzelnen Volksklassen und der Stände beabsichtigen, die dem Zwecke dienen der eigenen Weiterbildung unseres Geistes und Herzens, wozu vorzüglich schriftlicher Unterricht statt des bisherigen mündlichen gehört.“ (ebd., S. 90) Stefani dachte die Bildung der Erwachsenen als gesellschaftlich, politisch und wissenschaftlich notwendige „eigene Weiterbildung“ in öffentlichen Einrichtungen. Eine dezidierte Relationsbestimmung von Erwachsenenbildung und Schule hat Stephani theore-

tisch nicht entfaltet, da sie für ihn in einem reformierten Bildungssystem offensichtlich im Prinzip Weiterbildung enthalten war.

Seinen Lesern hatte Zoller 1847 das Gedankenexperiment angestoßen, sie sollten sich ein Dorf mit einsichtigen Siedlern vorstellen, dann werden sie den Ertrag von Bildung erkennen. Genau dieses Gedankenexperiment hat Pestalozzi mit seinen Romanen „Lienhard und Gertrud“ und „Christoph und Else“ ausdifferenziert dargestellt in einer Weise, die noch anregend war im 20. Jahrhundert für ein Erziehungsmodell, das Volkskultur und Persönlichkeitskultur, Jugendbildung und Erwachsenenbildung in einem systematischen Zusammenhang präsentierte (Natorp 1911). Ein verrottetes Dorf wird von einem Landvogt durch wohlfahrtliche Maßnahmen und mit Unterstützung eines Pfarrers, der verwahrloste, moralisch verkommene Menschen in eine geistig-seelische Ordnung zurückführt, selbst zurückgeführt in eine sittliche und werktätige Ordnung. Mit Unterstützung eines welterfahrenen, ehemaligen Geometers und Leutnants wird eine Schule in Ausrichtung auf die entfalteteten Ordnungseinrichtungen und eine Dorfverfassung etabliert, die die Erwachsenen zur aktiven Teilnehmern der Dorfgestaltung macht in lernender Auseinandersetzung mit ihrer Gegenwart, die getragen war von ökonomischen, technischen und politischen Veränderungen. Die Institutionen dieser Dorfverfassung sind der Gemeindegtag, der Dorfrat, das Dorffest und der Weiberbund. Sie sind einerseits Einrichtungen der kollektiven Selbstbildung über all jenes, was Leben und Arbeit betrifft, und sind andererseits Instanzen, in denen der Lehrer, der Landvogt und der Pfarrer helfend, führend und lehrend tätig werden können. Pädagogik, Andragogik, Wohlfahrtspolitik und Ordnungspolitik sind Elemente einer komplexen, sich weithin in sich selbst entwickelnden sozialen Ordnungseinheit. Für die Tätigkeit von Lehrer, Pfarrer und Landvogt entwirft Pestalozzi Ausbildungsseminare in Erziehungswissenschaft, Staatswissenschaft und Religionswissenschaft auf der Basis einer allgemeinen Menschenkunde: Lehrer, Pfarrer und Landvogt sind für Pestalozzi die Instanzen, die das Neue in die Gesellschaft tragen. Die Dimension der Andragogik, wie sie in „Lienhard und Gertrud“ aufgezeigt ist, hat Pestalozzi in „Christoph und Else“ ausdifferenziert. Er kombiniert zeitgenössische kulturelle Formen der Erwachsenenbildung der gesellschaftlichen Oberschicht und entwirft damit ein Modell für die bäuerliche Unterschicht. Christoph und Else lesen abends gemeinsam mit ihrem Knecht, der durch seine Wanderschaft welterfahren ist, den Roman „Lienhard und Gertrud“, diskutieren das Gelesene, setzen es zu sich selbst in Beziehung und werden, als sie zu Fragen von Politik und Recht vorstoßen, die sie nicht verstehen, sich einen Rechtskundigen einladen, der ihnen und anderen aus dem Dorf, die sie zu sich eingeladen, in abendlichen Vorträgen das ihnen Neue verständlich macht. Die gruppale Selbstbildung mit dem Medium des Volksbuches wird durch die eingebundene Vortragrunde zur selbstorganisierten Lernveranstaltung, die die Heimvolkshochschule antizipiert. Betrachtet man die dargestellten Lerninhalte von „Christoph und Else“ so wird deutlich, dass Pestalozzi hier zugleich eine erste Didaktik der Erwachsenenbildung vorgelegt hat. Für Pestalozzi nicht unbedeutend ist es, dass er die Kinder still teilnehmen lässt an der abendlichen Bildungsgemeinschaft; sie erfahren ihre Eltern, die Erwachsenen, als lernend für das alltägliche Leben.

Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung

Der begonnene, antichronische Gang durch die Geschichte ließe sich mit weiteren Funden fortsetzen, wie mit Kapp angedeutet, bis zur griechischen Antike und darüber hinaus, wie im Schlussabschnitt theoretisch allgemein ausgewiesen werden soll. Welche Bedeutung hat die etablierte Allgemeine Pädagogik im 19. Jahrhundert der Tatsache der Erwachsenenbildung und dem Verhältnis von Erwachsenenbildung und Schule und Jugendbildung zuerkannt? Es sei hier nur exemplarisch auf zwei Positionen hingewiesen: auf Theodor Waitz (1821-1864), den Herbartianer, und auf Wilhelm Dilthey (1833-1911), den Theoretiker der Geisteswissenschaft, auf die sich dann die im 20. Jahrhundert maßgebliche geisteswissenschaftliche Pädagogik stützen wird. Waitz schreibt in seiner Allgemeinen Pädagogik, dass, wenn die Pädagogik als Kunstlehre der Ethik aufgefasst werde, dann falle in ihr Gebiet die Erziehung der Unmündigen und die Selbsterziehung der Erwachsenen mit allem, was unter dem Namen der Ethik dargestellt wird, sowie die Bildung und Benutzung der öffentlichen Meinung und der Tagesliteratur sowie die Berechnung der Wirksamkeit der sozialen und politischen Einrichtung. „Wir schließen diese Gegenstände aus der Pädagogik aus, teils weil sich die rechtlich-politische Seite bei vielen von der ethischen nicht rein trennen lässt, teils und hauptsächlich weil die meisten von ihnen einer strengen wissenschaftlichen Behandlung nicht einmal fähig sind und Erziehung im eigentlichen Sinne, ein Bemühen dem inneren Leben eines Anderen eine bestimmte Art der Ausbildung und Richtung zu geben, aus bekannten psychologischen Gründen nur beim Kinde einigermaßen auf den beabsichtigten Erfolg rechnen kann“ (Waitz 1898, S. 14). Die gleiche Problemstruktur finden wir bei Dilthey. Er erkennt an, dass Erziehung durch Vorgesetzte im Dienstverhältnis, durch Offiziere im soldatischen, durch Geistliche im Gemeindeverhältnis, ja, durch das Leben selber in dem allgemeinsten aller Verhältnisse, in denen der Mensch sich findet, gesprochen werden könne. Er erkennt an, dass Einrichtungen der Gesellschaft die Tendenz haben, sowohl Unerwachsene als auch Erwachsene zur Bildung zu leiten. Die Funktion aller Institutionen der menschlichen Gesellschaft ist für Dilthey Bildung, in der sie in ihrer Gesamtheit daran mitwirken, dass allen Individuen die höchste Gestaltung gegeben werde. In diesem Sinne gilt ihm die Erziehung als das höchste praktische Ziel, zu welchem uns das philosophische Nachdenken den Schlüssel geben kann. Pädagogik als Wissenschaft schränkt er dagegen ein auf das geschlossene System der planmäßigen Tätigkeit, durch welche Erwachsene Heranwachsende zu bilden versuchen. „Erziehung im eigentlichen Sinne ist nur auf obiges Verhältnis eingeschränkt, sofern mit diesem Ausdruck ein in sich geschlossenes System von Tätigkeiten bezeichnet wird. Und nur in diesem Sinne ist Pädagogik als Wissenschaft eines abgegrenzten Systems aufzustellen“ (Dilthey 1974, S. 191). Bemerkenswert ist, was die allgemeinen Pädagogen als die Jugendbildung überschreitend wahrgenommen haben, und was ihnen an entwickelter Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung nicht in den Blick gekommen ist. Die Allgemeine Pädagogik hat die umfassende, entfaltete Bildungs- und Erziehungsrealität in der Gesellschaft nicht zu erfassen und weithin die theoretischen Ansätze der Erwachsenenbildung nicht systematisch zu integrieren vermocht. Das heißt, die Allgemeine Pädä-

gogik war nicht allgemein, sie war partikular, sie bezog sich nur auf die Pädagogik im eigentlichen Sinne, d. h. auf die Pädagogik der heranwachsenden Generation. Die Exklusion der Erwachsenenbildung aus der pädagogischen Wissenschaft und damit aus dem Themenbereich der universitären Pädagogik hatte zur Folge, dass sich die Erwachsenenbildung in Deutschland in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als eigenständige Praxis, gesellschaftlich notwendig, aus unterschiedlichen Interessen und in unterschiedlichen Ausrichtungen entfaltete, einen gleichsam naturwüchsigen Pluralismus ausbildete und ihrerseits keine Referenz zur Allgemeinen Pädagogik aufbaute. Pädagogik und Erwachsenenbildung entwickelten sich fortan in einem doppelten Partikularismus, wobei galt, dass die Erwachsenenbildung im Selbstverständnis der an der Universität etablierten Pädagogik nicht wissenschaftsfähig war, und die Erwachsenenbildung ihrerseits in ihrer pluralistisch verfassten Praxis keine relevanten Impulse zu ihrer wissenschaftlichen Durchdringung unternahm. Eine der wissenschaftlichen Pädagogik strukturell vergleichbare Andragogik war nicht entstanden. Dass es dennoch um die Jahrhundertwende vereinzelt Ansätze zur Betrachtung des Verhältnisses von Pädagogik und Andragogik, wie im Vormärz, gegeben hatte, sei hier mit Paul Natorp aufgewiesen. In seiner Schrift „Volkskultur und Persönlichkeitskultur“, erwachsen aus Vorträgen an der Volksakademie im „Rhein-Mainischen Verband für Volksbildung“, schreibt er im Vorwort: „Es war die Aufgabe, in Anlehnung an das praktische Wirken und die Grundsätze Pestalozzis etwas wie ein System der gesamten Volksbildung von der Wiege bis zur Bahre zu entwerfen, ihre mannigfach verzweigte Arbeit in einer strengen inneren Einheit zu erweisen, ihren höchsten und fernsten Ziele... selbst gegenwärtig zu halten.“ (Natorp 1911.S.II) Solche Ansätze aber haben die wissenschaftliche Pädagogik nicht erschüttert. Gegen Ende der zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts aber musste Herman Nohl konstatieren, dass sich in der Gesellschaft neben der institutionalisierten Jugendbildung und der etablierten Pädagogik eine Fülle von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen wirkmächtig aufgebaut hatten: der Kindergarten, die Säuglingsfürsorge, die Mütterberatung, die Jugendpflege, die Volkshochschule, die Elternschule, die Heilpädagogik, die Fürsorge, die Gefangenenerziehung – „in dieser ganzen Ausdehnung fielen plötzlich alle Schranken, die das eine Gebiet vom anderen, die eine Schule von der anderen trennten, und alle die hier lebendig mitarbeiteten, erkannten sich als Diener der selben Idee“ (Nohl 1949, S. 9 f). In Anerkennung der Vielfalt der pädagogischen Einrichtungen musste Nohl dann eingestehen, dass die „Pädagogik bisher fast ausschließlich Schulpädagogik gewesen war“ (ebd.). Da aber die eingestandene Partikularität nicht begriffen, nicht überwunden, die eine Idee nicht formuliert wurde, wurden die unterschiedlichen pädagogischen Bereiche, sich nicht als ein Moment eines Zusammenhanges verstehend, zu gleichsam implizit anerkannten Bereichspädagogiken mit einer relativ eigenständigen Erziehungs- und Bildungsrealität. Eine Folge dieser Qualität dieser Anerkennung war, dass die historischen Betrachtungen stets die Genesis der präsentell anerkannten Wirklichkeit in den Blick nahmen. Man betrieb die Geschichte verstehend in antichronischer Perspektive und in diachronischer Darstellung. Für die Erwachsenenbildung bedeutete dies, da die Volkshochschule als die relevante Erziehungs- und Bildungsrealität gesehen wurde, dass die Geschichte der Erwachsenenbildung auf die

Volkshochschulbewegung und ihre Vorläufer beschränkt wurde. Damit aber war die Erwachsenenbildung von ihrer umfassenden, weit zurückreichenden Geschichte abgeschnitten. Es ist daher nicht von ungefähr, dass man in den historiographischen Werken der geisteswissenschaftlichen Pädagogen die hier dargestellten Positionen nicht aufgenommen und das Thema von Erwachsenenbildung und Schule in seinem systematischen Zusammenhang nicht abgehandelt findet.

Historisch-systematisches Primat der Erwachsenenbildung

Der Betrachtung des Verhältnisses von Erwachsenenbildung und Schule/Jugendbildung impliziert ein für die entwickelte traditionelle Pädagogik sprengendes Moment. Die Erwachsenenbildung war in den exemplarisch referierten Texten als notwendig erachtet worden, weil in Politik, Gesellschaft, Ökonomie, Technologie und Wissenschaft sich Wandlungen vollzogen hatten, die, da sie eine Lebensweltgestaltungskraft entfalteten, von den Erwachsenen zur Kenntnis genommen, bedacht, gehandhabt werden mussten. Die Erwachsenenbildung als Volksbildung wurde gesehen als Medium der sozialen Distribution und Implementation des Neuen. Dieser Erwachsenenbildung als Volksbildung waren Bildungsanstrengungen und Diskurse der geistigen Oberschicht in Akademien, Zirkeln, Gesellschaften, Salons und Literatur vorausgegangen, in denen die Inventionen und Innovationen zur Darstellung gebracht worden waren. Die, die darstellten, die vermittelten und lehrten, waren im letzten die, die erkannt und erfunden hatten. Der Sozialisierungsprozess neuer geistiger Errungenschaften war ein vielschichtiger, gradativ gestufter Bildungsprozess in der Erwachsenengeneration; es ist nicht erst dann Erwachsenenbildung, wenn dieser Prozess die Ebene der unteren Schichten des Volkes erreicht. Bewähren sich die distribuierten Errungenschaften in der Gesellschaft in der Lebensweltgestaltung, gilt es, sie zu bewahren als Bestandteil der erneuerten Tradition der Gesellschaft. Der durch die geistigen Errungenschaften Gebildete wird Bildner, Erwachsenenbildner, Volksbildner und wird auf seiner jeweiligen Gesellschaftsschicht zumeist auch zum Schulreformer im Sinne der nachhaltigen gesellschaftlichen Bewahrung der bewährten Errungenschaften. Der besondere Charakter der vormärzlichen Erwachsenenbildung leitete sich daraus her, dass sie die soziale Distribution von zum Teil revolutionären geistigen Errungenschaften zu bedenken hatte und praktisch zu betreiben versuchen musste, und dies tendenziell unter Einbindung des gesamten Volkes bis hin zum Bauern und Handwerker. Für die durch die Volksbildung mittelbar veränderte Lebenswelt musste die nächste Generation bildend zugerüstet werden, daher waren Volksbildner oft auch Schulreformer.

Die hier skizzierte Struktur, aus der vormärzlichen Erwachsenenbildung abstrahiert, verallgemeinert dargestellt ergebe folgendes Muster: Kulturelle Inventionen und Innovationen finden ihre erste soziale Distribution stets durch die Bildungsarbeit von Erwachsenen; zum geistigen Bestand der Gesellschaft geworden, werden sie der nachwachsenden Generation weitergegeben. Die ursprünglichen Lehrer sind stets die Inventoren und die Innovatoren; die von ihnen Gebildeten sind dann die die Promotoren der weiteren sozialen Distribution. Die Lehrer der nachwachsenden Generation

sind die gebildeten Erwachsenen der zweiten sozialen Distribution. Die originäre Aufgabe der Erwachsenenbildung ist die soziale Implementation kultureller Errungenschaften, und die originäre Aufgabe der institutionalisierten Jugendbildung, der Schule, ist deren Tradierung. Systematisch gilt, dass die primäre Erziehung und Bildung die Erwachsenenbildung ist, die Jugendbildung ist immer nachgängig. Tatsache aber ist, dass Erwachsenenbildung nur dann notwendig ist, wenn neue kulturelle, geistige Errungenschaften in Erscheinung treten, Erwachsenenbildung ereignete sich im frühen geschichtlichen Prozess nur temporär, Jugendbildung aber als Tradierung geschah kontinuierlich. Dieser Sachverhalt hat Jugendbildung im gesellschaftlichen Bewusstsein zur Anthropagogik schlechthin werden lassen. In Gesellschaften mit soziokultureller Dichte und dynamischer kultureller Entwicklung, wie in den modernen Gesellschaften mit der Herausbildung der Naturwissenschaften, der wissensbasierten Technologie, der politischen Ökonomie und der Demokratisierung der Politik, tritt Erwachsenenbildung dominant in Erscheinung, allerdings nicht unbedingt in dem institutionalisierten Muster der Jugendbildung als Schule: Die soziale Distribution und Implementation der angewandten Informatik unserer Tage, die Computerisierung unserer Gesellschaft, geschah nicht durch das Medium der Schule und der Jugendbildung, aber auch nicht durch die Institutionen der Erwachsenenbildung, sondern vollzog sich in ihrer ersten Phase weithin durch das informelle Lernen vom Erwachsenen, das formelle Lernen in Institutionen war nachgängig. Im Vormärz war deutlich geworden, dass sich Erwachsenenbildung als soziale Bewegung, als System in einem steten Suchprozess nach der angemessenen Infrastruktur befand, hierin lag ihre Flexibilität aber zugleich auch ihre schwierige Beobachtung für die wissenschaftliche Pädagogik, die vom Muster Schule her ihren Ausgang nahm. Das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Schule im steten Rückkopplungsprozess, wie es die Theoretiker und Praktiker der Erwachsenenbildung des Vormärzes sahen und darstellten, ist sprengend für die Pädagogik, weil es das Selbstverständnis der Pädagogik sprengt. Die überkommene Pädagogik denkt das thematisierte Verhältnis von der Schule zur Weiterbildung hin, dann ist die Jugendbildung das Primäre und die Erwachsenenbildung ist Weiterbildung. Diese Betrachtungsperspektive ist nur als individualgeschichtliche unbestreitbar korrekt, theoretisch, anthropagogisch-systematisch und kulturhistorisch aber ist sie inkorrekt. Die ursprüngliche Bildung ist Erwachsenenbildung, durch sie werden geistige Errungenschaften sozialisiert, die Jugendbildung dient der bildenden sozialen Weitergabe der Tradition, auf deren Grundlage neue geistige Errungenschaften entstehen. Die Betrachtungsperspektive macht den Unterschied: „Erwachsenenbildung und Schule“ oder „Schule und Erwachsenenbildung; und dieser Unterschied wiederholt sich in veränderter Form in der unterschiedlichen Bezeichnung von „Erwachsenenbildung“ oder „Weiterbildung“.

Anmerkungen

- 1 Herman Nohl und seine Schüler Wilhelm Flitner und Erich Weniger waren in der Weimarer Republik in die Erwachsenenbildung der sogenannten „neuen Richtung“ eingebunden. Nohl und Flitner gründeten die Volkshochschule Jena, und mit Erich Weniger gründete

Nohl die Jugend-Volkshochschule Göttingen. Sie sahen Erwachsenenbildung/Volksbildung einerseits als Antwort auf die Volkszerrüttung infolge der industriellen Revolution und der sozialen Frage und andererseits als Moment einer notwendigen Verlängerung der Bildung über die Jugendbildung hinaus infolge der sich dynamisch entfalteten Kultur. Wilhelm Flitner wird in seiner „Systematischen Pädagogik“ (1933) und seiner „Allgemeinen Pädagogik“ (1950, 14. Aufl. 1974) die kulturelle Eingliederung kulturell verschiedener Schichten in einem kulturellen Zusammenhang als die wesentliche Aufgabe der Erwachsenenbildung sehen und nannte als Beispiele die Eingliederung der Einwanderer in Nordamerika, die Eingliederung der Industriearbeiterschaft in die Kultur, die Eingliederung des traditionellen Bauerntums in die veränderte kulturelle Situation, die Arbeit der Kolonialpädagogik sowie die Missionsarbeit. (Flitner 1983, S. 39 u. 149) Erwachsenenbildung wird hier kompensatorisch und transitiv, mithin temporär angesehen, nicht aber anthropologisch systematisch in kulturgeschichtlicher Perspektive.

Literatur

- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Dilthey, Wilhelm (1974): Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. 4., unveränderte Auflage. Stuttgart.
- Dräger, Horst (1976): Schulbildung – unter Aspekten der Erwachsenenbildung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 28 (2), S. 64-72.
- Dräger, Horst (1979): Historische Aspekte und bildungspolitische Konsequenzen einer Theorie des lebenslangen Lerner. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 7, S. 109–141.
- Dräger, Horst (1979): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert. Braunschweig.
- Dräger, Horst (1985): Die Verflechtung von wissenschaftlicher Pädagogik und Erwachsenenbildung in der Geschichte. In: Hans Tietgens (Hg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 31–43.
- Dräger, Horst (1985): Erziehungswissenschaft: Die Überwindung der doppelten Partikularität von Pädagogik und Andragogik. Eine historische Skizze. In: Schlutz, E. (Hg.) Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung, Bremen, S. 62-86
- Dräger, Horst (1989): Pestalozzis Idee von der Einheit der Erziehung. Pädagogik, Andragogik, Politik. Frankfurt am Main.
- Dräger, Horst (2000): Morphologie des Lernens. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch lernen. Münster, S. 71–131.
- Dräger, Horst (2003): Alexander Kapp: Pädagogik und Andragogik in ihrem Zusammenhang. Teil 1/2. In: Education permanente. Schweizerische Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1./2.), S. 51 f./50 f.
- Flitner, Wilhelm (1983): Pädagogik. Systematische Pädagogik u. Allgemeine Pädagogik. Gesammelte Schriften Bd. 2., Paderborn
- Goethe, Johann Wolfgang von (1994): Der Verfasser teilt die Geschichte seiner botanischen Studien mit. In: Ders.: Johann Wolfgang von Goethe Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Bd. 13, S. 148 –168.
- Kapp, Alexander (1833): Platons Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik. Oder dessen praktische Philosophie. Minden und Leipzig.
- Kapp, Alexander (1837): Aristoteles' Staatspädagogik, als Erziehungslehre für den Staat und die Einzelnen. Hamm.
- Natorp, Paul (1911): Volkskultur und Persönlichkeitskultur. Leipzig.
- Nohl, Herman (1949): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Dritte, unveränderte Auflage. Frankfurt am Main.
- Preusker, Karl (1847 –1850): Bürgerhalle. Anstalten und Einrichtungen zur gewerblichen, sowie allgemeinen Fortbildung des Bürgerstandes. 3 Bände. Leipzig.

- Preusker, Karl (1835): Bausteine. Andeutungen über Sonntags-, Real- und Gewerkschulen, Cameralstudium, Bibliotheken, Vereine und andere Förderungsmittel des Gewerbefleiß und allgemeiner Volksbildung. 3 Bände. Leipzig.
- Preusker, Karl (1836): Förderungsmittel der Volkswohlfahrt in Bezug auf Wissenschaft, Kunst und Leben. Leipzig.
- Preusker, Karl (1837-1842): Über Jugendbildung, zumal häusliche Erziehung, Unterrichtsanstalten, Berufswahl, Nacherziehung. 5 Bände. Leipzig.
- Schwarz, Fr. H. C (1805): Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik. Heidelberg.
- Schwarz, Fr.H.Ch (1802-1813): Erziehungslehre. 4 Bände. Leipzig.
- Schwarz, Fr.H.Ch (1829/30): Erziehungslehre. 3 Bände. Leipzig.
- Schwarz, Fr.H.Ch (1837): Das Leben in seiner Blüte. Oder Sittlichkeit, Christentum und Erziehung in ihrer Einheit. Schluss der Erziehungslehre. Leipzig.
- Stab, Karl Rudolf (1844a): Über Volks- und Bürgerakademien, Lehrconvente, Bildungsinstitute, Bildungsstunden und Zunftsschulen und der Vorschläge zur Förderung allgemeiner Volksbildung. Berlin.
- Stab, Karl Rudolf (1844b): An die wissenschaftlichen Beamten Deutschlands. Einer Aufforderung zur Vereinigung für die große Sache allgemeiner Volksbildung. Berlin.
- Stephani, Heinrich (1797): Grundriß der Staatserziehungswissenschaft. Weiffenfels u. Leipzig.
- Waltz, Theodor (1898): Allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften. Vierte durch Beigaben vermehrte Auflage. Hg. v. Otto Willmann. Braunschweig.
- Zoller, Karl August von (1847): Die Volksbildung durch Männerschulen. Darmstadt.

Erwachsenenbildung, Schule und Lebenslanges Lernen

Günther Böhme

Zusammenfassung

Es geht um das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung zur Idee des Lebenslangen Lernens. Zuerst werden einige grundsätzliche Probleme einer pädagogischen Wissenschaft aufgezeigt. Sodann wird das spannungsreiche Verhältnis von Schule und Erwachsenenbildung im Blick auf Lebenslanges Lernen angegangen und die Tragfähigkeit des Begriffs Lebenslanges Lernen erörtert. Dann wird schließlich die Frage gestellt, welche Ansprüche die Erwachsenenbildung, die sich im Dienste Lebenslangen Lernens und dementsprechender Bildung sieht, an die Schule stellt.

I.

Dass das Leben von der Wiege bis zur Bahre ein unentwegter Lernprozess ist, wusste bekanntlich schon der ehrwürdige Comenius, und dass der Mensch sein Leben lang nicht „auslernt“, sagten gewiss nicht nur die Großeltern des Verfassers dieser Zeilen dem nicht immer lernwilligen Enkel. Aber erst unserer Zeit scheint es vorbehalten, nach Entdeckung des Phänomens Wege organisierten und nicht nur spontanen lebenslangen Lernens suchen zu müssen; erst unsere Zeit glaubt, von „Lernenden Regionen“ und „Lernenden Institutionen“ sprechen zu können, was freilich manche zu dem Trugschluss verleitet, Lebenslanges Lernen sei nichts als eine „Verurteilung zu lebenslanger Unmündigkeit“ und damit Anlass, vor einer vollkommenen Pädagogisierung des Lebens zu warnen. Das ist natürlich abwegig, insofern in jedem Lernprozess unvermeidlich ein emanzipatorischer Effekt enthalten und zudem nicht ausgemacht ist, wie weit Lebenslanges Lernen der Selbstbestimmung anheim gegeben ist. Es ist aber doch nicht ganz ohne pädagogischen Sinn, insofern jedem organisierten Lernen etwas Zwanghaftes, Fremdbestimmtes anhaften muss. Dem freilich wird die Erwachsenenbildung bei dem Part, den im Lebenslangen Lernen zu spielen sie berufen sein kann, eher als die Schule entgehen, weil bei ihr immer auch Selbstbestimmung in der Frage der Lernorganisation und in der Wahl der Lerngegenstände vortaltet. Sie wird also immer schon den mündigen Bürger voraussetzen.

Mit der als abwegig markierten Bemerkung ist jedoch immerhin der eine Zwispalt zu Bewusstsein gebracht, in dem sich eine jede Pädagogik befindet: um der

Chance eines autoritätsfreien Denkens und Handelns willen autoritär verfahren zu müssen. Wie anders soll sich der Mensch seiner Unmündigkeit entwinden, wenn ihm nicht die Wege dazu von anderen geebnet werden. Darüber hat im Übrigen gerade die antiautoritäre Bewegung des vergangenen Jahrhunderts gründlich belehren können. Damals war es die Autorität von Marx, die für den antiautoritären Effekt der Pädagogik erhalten musste, der im Übrigen die Erwachsenenbildung, wenn der Verfasser dieser Zeilen richtig gesehen hat, fast völlig unberührt ließ, da diese, anders als die Schule, gar nicht anders als autoritätsfrei oder zumindest autoritätsfern agieren kann. Der Verfasser hat es sich seitdem zur Gewohnheit gemacht, den Auftrag einer jeden Pädagogik darin zu sehen, dass sie sich selbst überflüssig macht.

Das zeigt sich denn auch unzweideutig, wenn ein das Leben begleitendes unreflektiertes Lernen zu einem Projekt „Lebenslanges Lernen“ weiter entwickelt werden soll, in welches notwendigerweise Schule und Erwachsenenbildung gleichermaßen involviert sind. Erwachsenenbildung setzt Schule voraus, und Schule bereitet Erwachsenenbildung vor. Und beide münden in unserer Zeit in eine Seniorenbildung, die besondere Aspekte der Erwachsenenbildung aufzuhellen bemüht ist.

Man erkennt den Gesamtzusammenhang schnell, insoweit auch in unserer Gegenwart zwar jener naturwüchsige, das Leben begleitende, spontane Lernprozess von jedermann erfahren wird, dieser aber mehr als bei früheren Generationen nach bewusster Ergänzung oder Erweiterung und Vertiefung verlangt. Der bis zur Ermüdung beschworene demographische Wandel und die permanenten Wandlungen der sich globalisierenden Welt stellen alle Menschen vor immer wieder neue Erfahrungen und Herausforderungen, die alle gegenwärtigen und künftigen Generationen zum Lernen von bisher Unbekanntem zwingen und die Gesellschaft nötigen, mit angemessenen Angeboten Lernmöglichkeiten im Bereich von Naturwissenschaft, Technik und Medizin zu eröffnen, Perspektiven beruflicher Neuorientierung zu entwerfen, individuelle Weiterbildung zu bedenken, neuen Generationen neue Tiefendimensionen der Erkenntnis zu erschließen. Vermutlich werden auch geisteswissenschaftliche Erkenntnisse wieder zu Ansehen gelangen und zu mancherlei Einsichten führen. Schließlich werden die Menschen nicht anders können, als das Altern in seiner Vieldimensionalität selbst zu lernen.

Damit stellt sich in gesteigertem Maße die doppelte Frage, die seit Entdeckung des Begriffs „Lebenslanges Lernen“ im Schwange ist: einerseits die Frage nach der wechselseitigen Beziehung der Institutionen von Schule und Erwachsenenbildung unter den Auspicien Lebenslangen Lernens: welche Voraussetzungen für Gemeinsamkeit und Gegenseitigkeit der Arbeit sind auf beiden Seiten zu bedenken, soweit sie in Lebenslanges Lernen involviert sind? Und andererseits stellt sich die Frage nach dem Verhältnis der Praxis von Lebenslangem Lernen, wie sie von jedermann vollzogen wird, zu den Institutionen, die sich als Institutionen für Lernangebote verstehen: Wo hat das unreflektierte Lernen, das den Menschen immer schon lebenslang begleitet, seine Grenzen und was weckt spezifische Lernbedürfnisse der Erwachsenen, die nach Befriedigung verlangen und zu deren Befriedigung pädagogische Hilfe und Rat notwendig sind?

II.

Bevor man allerdings eine Antwort auf diese doppelte Frage wagen will, wird man an einer gewichtigen Feststellung nicht vorbeisehen dürfen. Damit ist gemeint: Seit es Erwachsenenbildung gibt und über eine solche gesprochen wird, wird die Frage nach dem Sinn des Begriffs von Lebenslangem Lernen bei den Bildungsbeflissenen zwar gestellt, aber ebenso lange wird man nach einer apodiktisch eindeutigen Antwort suchen, die von der Erwachsenenbildung als einem Komplex heterogener Institutionen erwartet und nicht nur von einzelnen Nachdenklichen – wie etwa dem weit blickenden Comenius – gegeben wird. Doch vielleicht kann eine solche Antwort auch ernsthaft nicht erwartet werden, da doch – und das ist die Misere einer jeden Theorie – keine Antwort ohne Alternativen ist. Es gibt nicht das Lebenslange Lernen schlechthin. Vielleicht liegt das schon darin begründet, dass beim Lebenslangen Lernen nach Lernen gefragt wird, bei der Erwachsenenbildung – selbst als Weiterbildung – begrifflich von Bildung die Rede ist, die dem Lernen Erwachsener konkrete Ziele setzt. Jede Antwort hängt immer schon von dem Dilemma jeglicher Hermeneutik ab, will sagen, von unterschiedlichen, zumal subjektiven Voraussetzungen und im hier diskutierten Fall des Lebenslangen Lernens konkret davon, wie man Erwachsenenbildung definiert, welche Theorie der Schule man wählt, welche Erwartungen man an Lebenslanges Lernen knüpft. Am Ende bleibt durchaus nicht gleichgültig, was von einer Theorie schlechthin verlangt wird. Soll sie eine Theorie für die Praxis sein oder eine Theorie von der Praxis, eine Theorie für bestimmte Sektoren der Praxis oder aber eine Theorie von bestimmten Sektoren der Praxis?

Schon vor runden 30 Jahren hat nach vielen voraufgegangenen Diskussionen der Verfasser in den „Hessischen Blättern“ schreiben müssen (Böhme 1983), dass „das Bedürfnis nach einem permanenten Lernen in einer immer schwerer zu durchschauenden Lebenswelt die unbewussten Lernvollzüge im Lebensablauf überlagert und nach Befriedigung verlangt. Es ist freilich noch keine Theorie entwickelt worden, aus der sich eine allgemeine Strukturierung lebenslangen Lernens mit programmatischem Charakter entwickeln ließe“. Hinter der Klage steht die grundsätzliche Beobachtung, dass in der Erwachsenenbildung Theorie und Praxis nicht dauerhaft zueinander zu finden scheinen – was sicher auch für das Verhältnis von Schultheorie und Schulpraxis, von Bildungskanon und Unterrichtsangebot zutrifft, wie man an den einander folgenden politisch inspirierten Schulreformen sehr deutlich erkennen wird.

Kann die Praxis nach einer Theorie fragen, die eine unter vielen ist? Hinkt die Theorie nicht immer wieder einer längst institutionalisierten Praxis hinterher und sieht sich mit gesellschaftlichen Zwängen konfrontiert? Oder sollte sie sich als das Unternehmen verstehen, praktizierter Praxis eine theoretische Folie zu geben, wobei sie vielleicht versuchen kann, ihr, der Praxis, die und jenen Impulse der Wissenschaft zu geben, aber vor dem, was als eine um Theorien wenig besorgte Bildungspolitik betrieben wird, immer wieder resignieren muss? Wäre also die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung gar keine für die Praxis, sondern vielleicht im Spannungsfeld von Politik, Wissenschaft und philosophischer Reflexion unvermeidlich eine von der Praxis und damit der Spiegel einer Praxis, der der Spiegel aus wissenschaftlicher Ein-

sicht vorgehalten werden Muss? Das kann natürlich hier in aller Breite nicht weiter verfolgt werden – wer noch nachdenklicher werden möchte, mag bei Jochen Kade und seinen Mitstreitern nachlesen (Kade 1994). Es Muss aber doch auch an dieser Stelle in seiner ganzen Fragwürdigkeit wieder in Erinnerung gerufen werden, ist es doch gleichsam als Merkposten für eine sorgfältige Arbeit in einer Wissenschaft unentbehrlich, die ihres Profils aus thematischen Gründen nicht sicher sein kann und deshalb sich ihrer Wissenschaftlichkeit immer wieder neu vergewissern Muss, gar nicht zu reden von der philosophischen Stringenz, die bei aller Bildungstheorie und Lerntheorie nicht auf der Strecke bleiben darf.

Damit Muss es schon genug sein der Hinweise auf die grundsätzlichen Schwierigkeiten, die sich einer theoretischen Bearbeitung des Problems aller Pädagogik stellen. Diese Schwierigkeiten zeigen sich – und eben deshalb musste ihre Beschreibung hier vorausgeschickt werden – in ihrer spezifisch pädagogischen Form auf exemplarisch eindeutige Weise, wenn man auf das Dreieck der in Rede stehenden Begriffe Schule – Lebenslanges Lernen – Erwachsenenbildung in ihrer vielfältigen Verflechtung sieht und nun die Fragestellung auf die Frage konzentriert: Was erwartet die institutionalisierte Erwachsenenbildung von der Schule und in welchem Zusammenhang stehen beide bei den von Politik und Gesellschaft geforderten Prozessen Lebenslangen Lernens? Welchen Anspruch kann die Erwachsenenbildung erheben, welchen die Schule? Welcher Auftrag ergeht an die eine, welcher an die andere Institution und von wem wird der Auftrag erteilt?

Gewiss wird vorab der Blick auf das Lebenslange Lernen als Phänomen *sui generis* zu richten und seinem Sinn wie seiner Struktur nachzugehen sein; denn in Lebenslanges Lernen werden sich Schule und Erwachsenenbildung auf welche Weise auch immer einordnen oder beide werden diesem dienen müssen. wie sich doch beide in ihren Grenzen seit eh und je darauf berufen haben. Seit dem Altertum wurde den Schülern versichert: *Non scholae, sed vitae discimus*. Freilich wurde das Epitheton „lebenslang“ erst wirklich ernst genommen, als mit der demographischen Wende am Ende des letzten Jahrhunderts sich ein „drittes Lebensalter“ ausbildete, dieses als ein in dieser Ausdehnung gänzlich unbekanntes Phänomen ein völlig neues Altersbild demonstrierte und damit der beschworenen „Lebenslänglichkeit“ des Lernens eine neue Dimension zuwies. Dadurch wurde eine Theorie der Lebensalter, ihrer divergierender und doch einander ergänzender Bedürfnisse und Ansprüche, erforderlich – über die freilich bislang kein Konsens zu finden war, was man etwa an den pädagogisch und bildungstheoretisch nicht zu begründenden Angeboten für „50+“ ablesen kann. Das Naheliegende lässt man immer noch vielerorts beiseite, nämlich die Tatsache, dass eine Theorie des Lebenslangen Lernens von einer Bildungstheorie der Lebensalter auszugehen hätte, innerhalb welcher man drei umfassende Lebensalter mit ihren Bildungsbedürfnissen unterscheiden kann und Muss: das des vorberuflichen Lebens, das des beruflichen und familialen Lebens, das des nachberuflichen Lebens; dass wir aber in jeder der drei Lebensalter noch einmal drei Phasen zu unterscheiden haben: Im ersten Lebensalter Kindheit, Reifezeit, Berufsvorbereitung, im zweiten Lebensalter Berufseintritt (oder Familiengründung), Berufsleben (Familienbildung),

Vorbereitung auf den Ruhestand; schließlich im dritten Lebensalter die Phasen des älteren, des alternden, des alten Menschen (vgl. Böhme 2012).

Diese Aufzählung kann nicht nur als ein erster Hinweis verstanden werden auf die Notwendigkeit einer vorgängigen Theorie der Lebensalter, sie kann auch gleichzeitig die Erkenntnis vermitteln, dass sich seit nicht viel mehr als einem Menschenalter ein drittes Lebensalter ausgebildet hat, das mit seinen eigenen Bildungsbedürfnissen an die Erwachsenenbildung herantritt, während sich alle gegenwärtigen Generationen bislang unbekanntem Lernprozessen in einer sich permanent und radikal wandelnden Gesellschaft gegenüber sehen, die nach einer Institutionalisierung im Rahmen der Erwachsenenbildung verlangen. Dabei bringen die erwähnten radikalen Wandlungen von Lebenswelt und Arbeitswelt für die mittlere Generation eine Situation mit sich, die zur weiteren Herausforderung für die Erwachsenenbildung geworden ist. Berufliche Weiterbildung ist das bekannteste Gebot der Stunde; aber daneben ist der Ruf nach technologischem Wissen unüberhörbar; gleichzeitig wird der Umgang mit der individuellen Gesundheit thematisiert. Ferner verlangt die sog. mittlere Generation, ergriffen von Mobilität und Mobilisierung, unter dem Eindruck von Naturwissenschaft und Technik nach permanenter Vermehrung ihres Wissens, wobei schwerlich eine Bildung aufkommen kann, wie sie der älteren Generation noch kostbar war. Freilich scheint sich dadurch zugleich das Verlangen nach dem Zugang zu einer Bildung, die von der allgemeinbildenden Schule vorenthalten wurde, immer stärker zu artikulieren.

Es scheint nun auch, dass Gehalte einer intensiven allgemeinen Bildung im dritten Lebensalter angemahnt werden, wie sich an den bei den Volkshochschulen angesiedelten Seniorenakademien und ähnlichen akademischen Einrichtungen bemerken lässt.

Es ist das dritte Lebensalter, das sich den von den jüngeren Generationen bewerkstelligten gesellschaftlichen, kulturellen, ökonomischen Verhältnissen ausgesetzt sieht, das aber von seiner Lebenslage her eigene geistige Ansprüche entwickelt und lebenslanges Lernen auf eigene Weise repräsentiert. Das zweite Lebensalter braucht für die Orientierung in Beruf und Arbeitswelt Fortbildung unterschiedlicher Art, muss sich aber dem unentwegten Zuwachs an technischen Mitteln und Instrumenten einer permanenten Lernanstrengung unterziehen.

Das erste Lebensalter, die Jüngeren und Jüngsten, finden sich in Institutionen zwangsläufig zusammen, die nur noch statt auf Bildung auf Ausbildung zielen und die ökonomische Effizienz des Lernstoffes zum Maßstab nehmen. Sie drohen, einer allgemeinen Bildung verlustig zu gehen, in der geistige Ansprüche besonderer Art befriedigt werden müssten. Es fragt sich, wie weit Erwachsenenbildung von dem Beitrag der Schule zu lebenslangem Lernen unmittelbar betroffen und wohl gar herausgefordert ist.

Was also ist Erwachsenenbildung unter diesen Bedingungen? Wie weit kann sie sich – bei solchen Lebensumständen und den Verschiebungen im pädagogischen Verständnis der Lebensalter – noch als Weiterbildung verstehen, als welche sie in Betracht beruflicher Weiterbildung wohl noch immer auftreten kann? Unter dem Aspekt des unvermeidlichen lebenslangen Lernens und einer stringenten Theorie der

Lebensalter bedarf es gewiss einer kritischen Besinnung auf die bedenkliche Beschränkung, der sich Erwachsenenbildung bei dem modischen Selbstverständnis als Weiterbildung anzubequemen im Begriffe wäre. Gilt es nicht, angesichts der Artikulation der Bildungsbedürfnisse des zweiten und dritten Lebensalters zu prüfen, ob Erwachsenenbildung sich neben all dem faszinierenden Neuen auch wieder ihres alten Auftrags erinnern sollte, schlicht der Bildung aller Generationen als einer Persönlichkeitsbildung mit Rücksicht auf die neue Gestalt der Lebensalter dienen zu wollen und zu dem Dreiklang von Bildung-Weiterbildung-Fortbildung zu finden – oder ihn dort zu betonen, wo er nie ganz verstummt ist?

Darüber sollte schon deshalb von Erwachsenenbildung und Schule – und endlich auch der Bildungspolitik – möglichst gemeinsam gesprochen werden, weil nach allen gewissenhaften Erfahrungen mit alten Menschen und den institutionellen Beobachtungen an alten Menschen alles Lebenslange Lernen in eine das Leben abrundende Bildung mündet, auch wenn neue Alterskrankheiten drohend am Horizont stehen. Das dritte Lebensalter, wenn es zu einem natürlichen späten Ende kommt, ist keinem organisierten, tätigkeitsbezogenen, aufgabengemäßen, systematischen Lernen unterworfen, sondern strebt nach einem Erkenntnisgewinn um seiner selbst willen und den letzten Einsichten zu, die nur im Kontext allgemeiner Bildung auf dem Hintergrund Lebenslangen Lernens gewonnen werden können.

Solche Bildung aber kann nicht angestrebt werden ohne ein Fundament, das in früheren Lebensphasen gelegt worden ist. An solcher Fundierung wäre dann wiederum Erwachsenenbildung beteiligt, soweit sie die Menschen des zweiten Lebensalters anspricht und diese nicht nur mit der Weiterbildung von Aus-bildung versorgt. Dabei wird sie aufzubauen haben auf dem Fundament, das die Schule gelegt hat.

III.

Damit wird der fundamentale Unterschied zwischen Schule und Erwachsenenbildung erkennbar, der bei der wechselseitigen Verständigung Schwierigkeiten erheblichen Maßes bereiten wird. Die allgemeinbildende Schule ist die einzige Bildungsinstitution, deren Besuch sich schlechterdings niemand entziehen kann; sie hat ein begrenztes Unterrichtsangebot und Qualifikationsgebote, die für alle Schulbesucher gleichermaßen gültig sind; sie führt zu definierten Abschlüssen, mit denen bestimmte Berechtigungen verbunden sind; sie steht als staatliche Einrichtung in völliger Abhängigkeit von der Bildungspolitik, die eine ideologiegeladene, wissenschaftsferne Theorie der Schule der geforderten Arbeitsorganisation in den Schulen zugrunde legt. Schulisches Lernen als Teil des Lebenslangen Lernens ist, wie schon oben angedeutet, zu wesentlichen Teilen fremdbestimmt – und Muss es auch sein, da Kinder und Heranwachsende nicht wissen können, was sie einmal wissen müssen und wie sie zu diesem Wissen kommen. Gerade deshalb ist die Aufgabe der Pädagogik und der Pädagogen, sich gleichsam überflüssig zu machen: Alle im ersten Lebensalter unvermeidliche Erziehung und Bildung Muss in Selbsterziehung und autonome Bildung münden. Damit wird übrigens ein anderer erheblicher Unterschied sichtbar: Im Gegensatz zur Erwachsenenbildung ist Schule immer auch Erziehungsanstalt, selbst

wenn sie sich noch so antiautoritär versteht. Das kann hier leider nicht weiter verfolgt werden.

Mit der Erwachsenenbildung verhält es sich jedenfalls umgekehrt wie mit der Schule. Sie ist, als außerhalb des Rahmens der Schulpflicht stehend, weitgehend unabhängig von Politik, gibt sich ihre Programme selbst. In ihrer institutionellen Offenheit für die unterschiedlichen Bildungsbedürfnisse Erwachsener findet sie auch nicht zu einem Länder übergreifenden Angebot, Muss dessen Gestaltung vielmehr den einzelnen Instituten überlassen. Diese wiederum müssen zu unterschiedlichen Anteilen die Mittel für den pädagogischen Betrieb selbst erwirtschaften. Die Lernprozesse, zu denen sie einladen, setzen frühe Erziehung und Bildung voraus; sie sind für den Lernenden prinzipiell selbstbestimmt, insofern vom Lehrangebot auf Grund individueller Entscheidungen Gebrauch gemacht wird.

Der Anteil der Institutionen der Erwachsenenbildung am Lebenslangen Lernen kann nicht quantifiziert werden, da lediglich das, was man allgemeinbildende Schule nennt, der Schulpflicht gemäß von allen heranwachsenden Staatsbürgern besucht werden Muss. Daher werden, wenn denn überhaupt Absichten hinsichtlich der Programmkoordination bestehen, keine bindenden Verpflichtungen für derart heterogene Organisationen entstehen. Nach Einschätzung des Verfassers (nach jahrzehntelanger administrativer und pädagogischer Erfahrung sowie permanenter theoretischer Bemühung in der Erwachsenenbildung und einer ähnlich langen Erfahrung in der Lehrerbildung) ist das ebenso unmöglich wie unnötig. Es wird sich ein Selbstverständnis der Institutionen unter der Idee des Lebenslangen Lernens nach Maßgabe ihres Auftrags in der Praxis entwickeln müssen, für welches die Theorie die Bausteine bereit stellt (Böhme vgl. 2008).

Bei diesen Prozessen bedürfte es nach der hier vertretenen Überzeugung, wie schon weiter oben angedeutet, von Seiten der Erwachsenenbildung einer größeren Distanz zum Begriff des Lernens, um die Idee der offenen Bildung gegenüber einem vermeintlichen Lernpostulat wieder ins Licht zu rücken, womit zugleich der Reduktion der Bildung auf Ausbildung entgegengewirkt würde. Ohnehin wäre dabei Lernen selbstredend mit angesprochen – wie anders käme es zu einer persönlichen Bildung. Zudem würden auf der Basis einer Theorie der Lebensalter die den Lebensaltern zuzuschreibenden unterschiedlichen Lernprozesse und Lernmethoden in Erinnerung gerufen. Es würde sich schließlich der individuelle Charakter der durch stetiges Lernen zu fördernden Bildungsprozesse in unterschiedlicher Gestalt mit unterschiedlichen Gehalten entschiedener abzeichnen.

Es bedürfte zum anderen von Seiten der Schule einer tieferen Besinnung auf ihren primären Auftrag, der sich aus ihrer Allgemeinverbindlichkeit ableitet: allgemeine Bildung als Bildung für alle zu vermitteln, die aller besonderen, speziellen Bildung vorausgehen Muss. Wie diese allgemeine Bildung zu gestalten ist, kann und Muss hier nicht dargelegt werden (vgl. Faulstich/Zeuner 2006). Am Ende dieser Reflexionen soll jedoch die Frage nach den Erwartungen der Erwachsenenbildung an die Schule stehen, welche Erwartungen doch nicht unmittelbar auf ein Konzept allgemeiner Bildung gerichtet sein können, wären doch sogleich alle Spannungen zugegen, die sich aus dem Gegenüber von interessengebundener Politik und freier Wissenschaft, aus

der Heterogenität der Partner, aus den divergenten Richtungen der Wissenschaft selbst ergeben. Jedenfalls würde es einen eindeutigen Begriff von allgemeiner Bildung voraussetzen, der der Erwachsenenbildung als solcher gemeinsam sein müsste.

Das grundlegende Problem allgemeiner Bildung damit hier beiseite gelassen, sind es nun aber immer noch drei Elemente einer jeglichen allgemeinen Bildung – gern möchte man fast tautologisch sagen: Elemente einer allgemeinen Allgemeinbildung –, deren Bearbeitung jede Erwachsenenbildung von der Schule erwarten muss. Schließlich wird von diesen Elementen die selbstbestimmte Bildung nach der unvermeidlichen schulischen Fremdbestimmung geleitet und geformt, wobei eine Bildung der Erwachsenen ohne deren elementare Grundlegung immer rudimentär bleiben muss. Diese drei Elemente sind: das Denken, das Lernen, das Sprechen. Die Kundigen werden sich bei dieser Dreiheit an Wilhelm von Humboldt erinnert fühlen; dem ging auch das Lernen des Lernens allem anderen voran. Es sei daher erlaubt zu betonen, dass diese Dreiheit von zeitloser Gültigkeit ist und allen historisch bedingten Konstellationen der Bildungsarbeit voraus geht. Sie sind allem Neodarwinismus zum Trotz Konstanten des Menschseins, mit deren Bedeutung sich allein die Schulpflicht aller begründen lässt. Und das wieder zeigt sich im hier erörterten Sachverhalt: Lebenslanges Lernen setzt wie lebenslange Bildung unvermeidlich die genannte Dreiheit voraus.

Jeder Mensch muss denken lernen, um urteilsfähig zu werden und sich kritisch gegenüber sich selbst verhalten zu können. Jeder Mensch muss das Lernen lernen, um Neues aufnehmen, verarbeiten und in sein Gedächtnis einordnen zu können. Er muss lernen, wie man lernen kann. Jeder Mensch muss sprechen lernen, um sich verständigen und seine Gedanken artikulieren zu können, so wie jeder Mensch sich Sprache aneignen muss, um die Welt gegenwärtig zu haben. Der Mensch braucht Sprache um seiner Freiheit willen.

Damit ist die dreifache unabdingbare Voraussetzung gelingender Erwachsenenbildung definiert. Wer das Lernen nicht gelernt hat, kann an seiner Bildung nicht weiterarbeiten, wird sich nicht fördern und schließlich „zurückbleiben“. Wer das Denken nicht gelernt hat, wird nicht vernünftig handeln können und all den Ansprüchen an die Rationalität des Alterns und Alters nicht gerecht werden. Wer Sprache nicht beherrscht, wird sich nicht mitteilen und wird als Älterer seine Erfahrungen nicht weitergeben können. Wem es die Sprache verschlagen hat, der bleibt vor dem Unbegreiflichen stehen.

Dabei allein wird es natürlich nicht bleiben. Man muss auf dieser Dreiheit einen Stufenbau von weiteren Ansprüchen und Forderungen von der Erwachsenenbildung an die Schule und von Erwartungen der Schule an die Erwachsenenbildung errichten. Darin begegnen sich beide; man kann von sekundärer Grundbildung sprechen. Zu denken ist hierbei an die unentbehrliche Vermittlung technischer und technologischer Erkenntnisse und Fertigkeiten, die Befestigung eines mathematischen Grundwissens, die Weckung gestalterischer Kräfte durch eine musische Erziehung, die Grundlagen des Englischen als der Hauptsprache einer sich globalisierenden Zivilisation. Der Verfasser wird auch eine religiöse Bildung dazu zählen, ebenso eine philosophisch vertiefte politische Bildung. Darüber mag man streiten, wie weit diese und

welche weiteren Bildungselemente allgemeingültig sind, oder aber darüber, ob sie nicht nur der Schule vorbehalten sind und von der Erwachsenenbildung vorausgesetzt werden sollten. Ihren Rang für eine allgemeine Grundbildung wird man ihnen jedoch nicht streitig machen können.

Der unbedingte Vorrang aber gilt unbestritten diesen drei: Denken, Lernen und Sprechen. Die Schule muss ihre Arbeit daraus entwickeln, und die Erwachsenenbildung muss sich ihrer bedienen, wenn sie ihre Arbeit für ein lebenslanges Lernen leisten will.

Literatur

Günther Böhme, Neue Aspekte eines alten Begriffs, in: HBV 33/1983, S. 255

Günther Böhme, Kultur und pädagogische Reform, Idstein 2008

Günther Böhme, Verständigung über das Alter, Neuauflage 2012

Peter Faulstich/Christine Zeuner, Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung, 2. Aufl. München 2006

Jochen Kade, Offene Übergänge, in: Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach, Erziehungswissenschaft, Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim 1994

Zur Funktion der „Anderen“: Klassifizierungspraktiken im Bildungswesen und das System des Lebenslangen Lernens

Silke Schreiber-Barsch, Lisa Pfahl

Zusammenfassung

Klassifizierungspraktiken von individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen gehören im Alltag des Lernens zu den professionellen Kernaktivitäten der pädagogischen Expertenschaft. Zugleich können die Praktiken individuell-biografische (Spät)Folgen auslösen, die die Teilnahme und Teilhabe der Einzelnen am System des Lebenslangen Lernens entscheidend prägen. Dies wird am Beispiel des sonderpädagogischen Fördersystems verdeutlicht, das mit der 2009 ratifizierten UN-Konvention über das Recht der Menschen mit Behinderungen Schauplatz eines Paradigmenwechsels entlang der bildungspolitischen Agenda der Inklusion geworden ist. Bislang jedoch, so die These, bewirkt die Inklusions-Agenda vor allem den Erhalt von fähigkeitspräferierenden, sog. ableistischen, Normen und Praktiken. Ergebnis ist eine defizitäre Inklusion von Lernsubjekten in ein weiterhin sozial stratifiziertes System des Lebenslangen Lernens.

1. Das Menschenrecht auf Inklusion: Paradigmenwechsel im System des Lebenslangen Lernens

Institutionalisierte Formen des Lebenslangen Lernens sehen für das lernende Individuum von dem vorschulischen Elementarbereich über die allgemeinbildende Schul- und Berufsausbildung bis hin zum Hochschulbereich sowie der Erwachsenen- und Weiterbildung pädagogisch organisierte Angebote in teils verpflichtender, teils freiwilliger Form vor. Mittels eines pädagogischen Mandates (Nittel/Tippelt 2014) an Institutionen des Systems des Lebenslangen Lernens erfolgt derart über lange Phasen des Lebenslaufs hinweg ein gesellschaftlich legitimierter Zugriff von pädagogischen Experten und Expertinnen auf Bildungs- und Berufsbiografien. Beispielsweise indem regelhaft Bewertungen von individuellen Lernergebnissen vorgenommen werden, die für die Übergänge im System des Lebenslangen Lernens von Bedeutung sind (z. B. der Wechsel von einer Klassenstufe oder Schulform in die nächste).

Bildungseinrichtungen sind insofern Schauplätze umfassender Lern- und Bildungsprozesse, die über die Vermittlung von Curricula weit hinausgehen. Die pädagogischen Aktivitäten der Expertenschaft besitzen eine „potentielle konditionelle Relevanz“ (Wahl/Nittel/Tippelt 2014, S. 124): Bildungserfahrungen sind im negativen wie positiven Sinne *folgenreich* für die individuelle Teilnahme und Teilhabe am System des lebenslangen Lernens – und für die Verteilung von Lebenschancen.

Dieses wirkmächtige Systemgefüge wird mit der in Deutschland im Jahr 2009 ratifizierte UN-Konvention über das Recht der Menschen mit Behinderungen zu einem Paradigmenwechsel gezwungen. Die Bundesregierung hat sich verpflichtet, alle Einrichtungen des vor- und nachschulischen Lernens inklusiv zu gestalten, um damit eine gleichberechtigte Teilhabe an hochwertiger Bildung zu garantieren (vgl. United Nations 2006, Artikel 24). Ein inklusives Bildungswesen sei Voraussetzung, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen einen diskriminierungsfreien Zugang zu einem „inclusive education system at all levels and lifelong learning“ zu sichern (ebd., S. 16).

Die bildungspolitische Argumentation entspricht dem in der sozialwissenschaftlichen Ungleichheitsforschung entwickelten Begriff von sozialer Inklusion. Angesichts sozialer Exklusionsmechanismen wird Inklusion als gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe definiert, die über den Einbezug in den Arbeitsmarkt, in soziale Netze sowie über die Zuerkennung und Realisierung von Bürgerrechten (vgl. Kronauer 2010) verwirklicht wird. Inklusion wird so zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe, die die Verantwortung hierfür der strukturellen Systemebene, nicht den einzelnen Subjekten, zuweist.

These des Beitrags ist, dass anhand dieses Paradigmenwechsels dargelegt werden kann, dass im gegenwärtigen System des lebenslangen Lernens Klassifizierungspraktiken von Lernprozessen vorrangig auf einem individualisierten Verständnis von Kompetenz beruhen. Die individuell-biografischen (Spät)Folgen solcher Klassifizierungspraktiken werden im Teilbereich des sonderpädagogischen Fördersystems besonders deutlich. Die Expertenpraktiken verweisen auf die konstitutive Funktion, die den sog. „Anderen“ für den Erhalt des sozial stratifizierten Systems des lebenslangen Lernens zukommt.

2. Klassifizierungspraktiken unter dem Leitmotiv individualisierter Kompetenzen

Zu den professionellen Kernaktivitäten der pädagogischen Expertenschaft zählt der für die einzelnen Lernenden höchst relevante Mechanismus des Beurteilens bzw. Bewertens. Schule heißt „nicht nur Lernenkönnen, sondern auch Beurteiltwerden“ und wirkt nachhaltig als „Quelle der Erinnerung an Erfolge und Niederlagen, Er- und Entmutigungen, Lernfreude und Lernfrust“ (Kuhlenkamp 2010, S. 47). Von Beginn ihrer Schulzeit an werden Kinder und Jugendliche in hierarchisch gegliederten Bildungswesen wie dem Deutschlands an biologischen, kognitiven und/oder sozialen Standards gemessen (vgl. Powell/Pfahl 2012). Dies dient der Feststellung, ob sie von durchschnittlich zu erwartenden Fähigkeiten, Leistungen oder Verhaltensweisen abweichen (werden).

Es sind im Besonderen die Prozesse des Klassifizierens von Kindern, Jugendlichen – und später Erwachsenen –, die dazu führen, dass, im Abgleich mit künstlich konstruierten Durchschnittswerten als Gradmesser von sog. Normalität, Einzelne als „defizitär“ oder „abweichend“ wahrgenommen (vgl. ebd., S. 729 f.), individuelle Lernleistungen als „gut“ bzw. „schlecht“, als „ausreichend“ bzw. „nicht-ausreichend“ usw. (vgl. Langemeyer 2013) gewertet werden, z. B. durch Notenvergabe oder bei der Empfehlung für weiterführende Schulen. Das Klassifizieren von Fähigkeiten bzw. Kompetenzen stellt den – zunächst systemstrukturell notwendigen – Mechanismus dar, an den die institutionelle Vergabe von Ressourcen (Bsp. Zertifikate) oder die Gewährung von Rechten (Bsp. Wechsel in die nächste Klassenstufe) geknüpft sind.

Wirkmächtig in diesen Klassifizierungspraktiken ist das in Diskurs und Praxis angewandte *Individualitätsprinzip* im Verständnis von Kompetenz. Demnach sei Kompetenz als eine rein körperliche und/oder geistige (Leistungs-)Fähigkeit von Subjekten zu fassen (vgl. Traue 2009). Kompetenz wird als eine scheinbar „sozialkontextfreie“ (Langemeyer 2013, S. 16) und primär psychologisch-kognitive Kategorie gefasst, die als eine quasi-natürliche Einheit die Fähigkeiten, Eigenschaften und Dispositionen des Einzelnen markiere, und der zufolge von der beobachtbaren Performanz von Lernhandlungen kausal auf die dies begründende Kompetenz geschlossen werden könne (vgl. ebd.). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass sich fehlende Performanz nur durch fehlende Kompetenz begründet.

Beide Kausalitätsannahmen setzen die professionell getätigte Diagnose von vorhandener resp. fehlender Kompetenz als eine *individuell* verantwortete Kategorie.

3. Ableistische Praktiken und das sonderpädagogische Fördersystem

Der beschriebene Mechanismus, fehlende Kompetenzen als individuell zu verantwortende Kategorie den Subjekten zuzuschreiben, kann mithilfe des Konzeptes des *Ableism* (engl. *able* = fähig) nochmals präzisiert werden. Ableism kann als Denkmuster verstanden werden, das Individuen als „fähige“ Subjekte voraussetzt, die grundsätzliche Angewiesenheit und Abhängigkeit von Individuen auf andere negiert und damit eine Abwertung von Behinderung vornimmt. Campbell, Vertreterin der Disability Studies, definiert Ableism als ein „network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as the perfect, species-typical and therefore essential and fully human. Disability then is cast as a diminished state of being human“ (Campbell 2009, S. 5).

Entscheidend ist, dass sich solche fähigkeitspräferierenden (= ableistischen) Normen in spezifischen Praktiken und Strukturen verwirklichen. Diese wirken auf als unfähig oder weniger fähig (*disabled*) gekennzeichnete Subjekte (also Menschen mit Behinderungen, sei es gemessen an kognitiven, körperlichen o. ä. Durchschnittsstandards) mit der impliziten wie expliziten Forderung, die als negativ bewertete Abweichung über eine *individuell* zu leistende Anpassung, Heilung o. Ä. zu überwinden (vgl. ebd.). Als Grundlage für Bewertungspraktiken von individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen dienen insofern nicht ressourcenorientierte Ansätze, sondern *fü-*

highkeitspräferierende Normen, die sich aus der Defizitorientierung eines „able/not-able divide“ (Campbell 2009, S. 7) generieren.

Die über die Klassifikation „sonderpädagogischer Förderbedarf“ von Lernenden im Schulsystem durch die Experten und Expertinnen vermittelte ableistische Zuschreibung sowohl unterdurchschnittlich erwartbarer schulischer Leistungen als auch daraus resultierender unterdurchschnittlicher beruflicher Handlungsspielräume besitzt weitreichende Folgen in Form eingeschränkter Zugangs- und Verbleibchancen auf dem Arbeitsmarkt. Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf wissen um ihre benachteiligte Position und verinnerlichen eine „hilfsbedürftige und abhängige Subjektposition“ (vgl. Pfahl 2012, S. 430). Die subjektiv verinnerlichte Antizipation von bildungs- und arbeitsmarktökonomischer Benachteiligung bzw. Exklusion geht mit einer *Subjektivierung* einher (ebd.), die anschließende berufliche Lernerfolge und eine positive Einstellung zu Lebenslangem Lernen oft verhindert. Aufgrund eingeschränkter Lernangebote (reduzierte Curricula) und der stigmatisierenden Wirkung des Sonderschulbesuchs führt die sonderpädagogische Förderung damit zumeist nicht zum Erlangen beruflicher Handlungsfähigkeit. Der mangelnde Bildungserfolg von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen ist jedoch nachweislich nur teilweise auf ihre Lernfähigkeiten zurückzuführen (vgl. Wocken 2000). Vielmehr stellt er ein Produkt von unterdurchschnittlichen Erwartungen (im Sinne des „able/not-able divide“) an Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und Benachteiligungen dar.

Dieser Mechanismus der institutionellen Reproduktion von Ungleichheit setzt sich im System des Lebenslangen Lernens weiter fort. Für Menschen mit körperlichen und/oder kognitiven Behinderungen ist, bedingt durch ihre Separation im Bildungswesen und geringe Partizipationsquoten in regulären Beschäftigungsverhältnissen, der Zugang zu Angeboten arbeitsmarktspezifischer Weiterbildung systematisch eingeschränkt (vgl. Powell/Pfahl 2012). Ebenso werden Lernprozesse außerhalb der beruflichen Weiterbildung, auch aufgrund unklarer Regelungen und nicht vorhandener Finanzierung, kaum gefördert. Dementsprechend findet der quantitativ größte Teil von Erwachsenenbildungsangeboten für als behindert klassifizierte Menschen in Form des „Separationsmodells“ (Ackermann 2012) statt, d. h. in Einrichtungen der Rehabilitation oder Behindertenhilfe, die primär keinen qualifizierenden (Aus-)Bildungsauftrag besitzen. Der insgesamt für die Teilnahme an Erwachsenenbildung seit langem belegte „Matthäus-Effekt“ („Wer hat, dem wird gegeben“; also je höher die schulische Vorbildung und die berufliche Qualifikation sind, desto wahrscheinlicher ist auch die Bildungsteilnahme) manifestiert sich hier nachdrücklich.

4. Zur Funktion der „Anderen“: Das bildungspolitische Versprechen auf Inklusion

Die Paradoxie, die sich aktuell in der bildungspolitischen Agenda zu „Inklusion“ entfaltet, ist folgende (vgl. auch Schreiber-Barsch 2014): Einerseits besteht das – im Zuge der Ratifikation der UN-Konvention notwendig gewordene – bildungspolitische Inklusionsversprechen an als weniger fähig klassifizierte Lernsubjekte, dass jene mittels einer (zumeist lediglich) räumlichen Einbindung und einer individuellen Anpas-

sungsleistung in das schulische Regelsystem ein gewisses Maß an gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Teilhabe erhalten würden; andererseits bleibt aber die grundlegende Differenzlinie des „able/not-able divide“ (Campbell 2009, S. 7) erhalten. Sie sichert die alltägliche Reproduktion (sonder-)pädagogischer Klassifizierungspraktiken.

Für die sogenannten „Anderen“, also der mittels Fähigkeitspräferenzierenden Normen als „abweichend“ klassifizierten Lernsubjekte, bedeutet dies die Form einer „defizitären Inklusion“ (Schroer 2010). In jenen prekären Gebieten *innerhalb* des Bildungs- und Gesellschaftssystems verhindern Instrumente der sozialen Sicherungssysteme – wie z. B. der als Schonraum mit Heilungsmotiv konnotierte sonderpädagogische Förderbereich (Pfahl 2012, S. 418) – die Exklusion aus der Gesellschaft. Dies jedoch mit dem Preis einer sozialstaatlich eingeforderten Bringschuld der defizitär Inkludierten, die eine individuell zu leistende Überwindung der wie auch immer klassifizierten Behinderung/Einschränkung sowie eine fraglos zu akzeptierende sozialstaatliche Zuwendung umfasst. Just darüber erhalten die „Anderen“ eine weitere Funktion zugesprochen für den Erhalt des tradierten Klassifizierungssystems: „die ‚Überflüssigen‘ [sind] keineswegs überflüssig. Ihre Visualisierung erfüllt eine Disziplinierungsfunktion, die die Inkludierten an ihre Teilnahmepflichten erinnert“ (Schroer 2010, S. 41 f.).

Diese vielschichtige *Funktionalisierung als „Andere“* ist insbesondere für die Schülerschaft des sonderpädagogischen Fördersystems – aber keineswegs ausschließlich – zu konstatieren. Fähigkeitspräferenzierende Normen als Grundkonstante der Bewertungspraktiken von individuellen Lernergebnissen durchziehen das gesamte System des Lebenslangen Lernens und bilden eine wirkmächtige Scharnierfunktion an den Übergängen im System. Zu bedenken ist, dass die Differenzlinie „able/not-able“ – im Unterschied zu anderen Differenzkategorien wie z. B. Geschlecht – in wesentlich höherem Maße brüchig ist. Ein „Seitenwechsel“ ist für Lernsubjekte als Folge von bspw. ungünstigen biografischen Brüchen, Unfällen oder in zunehmenden Alter de facto möglich, wenn nicht, wie im letzteren Falle, erwartbar.

Solange ein professionelles (sonder-)pädagogisches Interesse am Erhalt eines nach individualisierten Kompetenzen klassifizierenden und segregierenden Bildungswesens besteht und durch Schul- und Ausbildungsgesetzgebungen abgesichert ist, erscheint ein tatsächlicher Paradigmenwechsel des tradierten defizitorientierten Verständnisses von Behinderung weit entfernt. Es bedarf eines Wandels des Behinderungsbzw. Bildungsbegriffs dahingehend, dass „in der Ausbildung einer Kompetenz ... nicht nur einzelne Erfahrungsstrukturen bedeutsam [sind], sondern auch die Art und Weise, wie sie zu einer gesamten (Selbst-)Erfahrung und Lebensführung verallgemeinert und integriert werden“ (Langemeyer 2013, S. 22).

Literatur

- Ackermann, K.-E. (2012): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistigen Behinderungen. In: DIE, 2, S. 26-29.
- Campbell, F.K. (2009): *Contours of Ableism. The Production of Disability and Aabledness*. New York: Palgrave Macmillan.

- Kronauer, M. (2010): Einleitung – Oder warum Inklusion und Exklusion wichtige Themen für die Weiterbildung sind. In: Kronauer, M. (Hrsg.): *Inklusion und Weiterbildung*. Bielefeld: WBV, S. 9-23.
- Kuhlenkamp, D. (2010): *Lifelong Learning. Programmatik, Realität, Perspektiven*. Münster u. a.: Waxmann.
- Langemeyer, I. (2013): Grundzüge einer subjektwissenschaftlichen Kompetenzforschung. In: *REPORT*, 1, S. 15-24.
- Nittel, D./Tippelt, R. (2014): Theoretische Hinführung: Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens in komparativer Sicht. In: Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, S. 20-31.
- Pfahl, L. (2012): Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologisch-diskursanalytische Perspektive zur Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion. In: Becker, R./Solga, H. (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)*, 52/12, S. 415-436.
- Powell, J.W./Pfahl, L. (2012): Sonderpädagogische Fördersysteme. In: Bauer, U./Bittlingmeyer, U. H./Scherr, A. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 721–740.
- Schreiber-Barsch, S. (2014): Teilhabe, Inklusion, Partizipation. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. v. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer. Im Erscheinen.
- Schroer, M. (2001): Die im Dunkeln sieht man doch. Inklusion, Exklusion und die Entdeckung der Überflüssigen. In: *Mittelweg* 36, Okt/Nov, S. 33-48.
- Traue, B. (2009): Kompetente Subjekte. Kompetenz als Bildungs- und Regierungsdispositiv im Postfordismus. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): *Soziologische Kompetenzforschung*. Wiesbaden: VS, S. 49-67.
- United Nations (2006): *Conventions on the rights of persons with disabilities*. Online unter: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (Zugriff 24.4.2014).
- Wahl, J./Nittel, D./Tippelt, R. (2014): Lebenslanges Lernen: Die Verankerung einer Wissens- und Institutionalisierungsform in den sozialen Welten pädagogisch Tätiger. In: Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, S. 120-164.
- Wocken, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12, S. 492–503.

Pädagogisch-psychologisches Wissen zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen:

(Wie) Unterscheidet es sich in Erwachsenenbildung/ Weiterbildung und Schule?

Christian Marx, Annika Goeze, Josef Schrader

Zusammenfassung

Die professionelle Kompetenz Lehrender wird aktuell sowohl in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung (EB/WB) als auch im Schulkontext verstärkt thematisiert. Dieser Beitrag bearbeitet die Frage nach der bildungsbereichsübergreifenden Relevanz des als allgemein postulierten pädagogisch-psychologischen Wissens. Dieses Wissen wird zumeist als ein Bereich der professionellen Kompetenz Lehrender bei der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen betrachtet. Zur Beantwortung der Frage wurde eine systematische Literaturrecherche mit Inhaltsanalyse relevanter Literaturquellen aus den Bereichen EB/WB und Schule durchgeführt. Auf dieser Basis wurde das pädagogisch-psychologische Wissen als generisch (d. h. unabhängig von Fach- und Bildungsbereich) konzeptualisiert und in acht Facetten und 29 Subfacetten differenziert. Diese Subfacetten wurden durch 44 Experten aus EB/WB und Schule hinterfragt und ggf. ergänzt (offenes Erhebungsformat) sowie hinsichtlich ihrer bildungsbereichsübergreifenden Relevanz für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen eingeschätzt (geschlossenes Ratingformat). Trotz häufig adressierter, begründeter Zweifel an der bildungsbereichsübergreifenden Relevanz des pädagogisch-psychologischen Wissens weisen die Ergebnisse der Inhaltsanalyse und der Expertenbefragung auf diese bildungsbereichsübergreifende Relevanz des pädagogisch-psychologischen Wissens hin und bestätigen die inhaltliche Konzeptualisierung.

Das pädagogisch-psychologische Wissen als Bereich der professionellen Kompetenz Lehrender

Lehrende¹ sind in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) und in der Schule in den vergangenen Jahren verstärkt in den Fokus gerückt: Für die EB/WB wurden u. a. Expertenbefragungen zu relevanten Kompetenzen von Lehrenden (Bernhardsson/Latke 2012) und Instrumente zur Bilanzierung ihrer Kompetenzen erstellt (z. B. VinepacProject 2008), Systeme zur Zertifizierung von Kompetenzen etabliert

(Weiterbildungsakademie in Österreich; SVEB-Zertifizierung des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung) sowie Curricula für die Ausbildung Lehrender entwickelt (z. B. Kraft/Seitter/Kollewe 2009; Lattke/Popovic/Weickert 2013). Im Schulkontext wurden u. a. Kompetenzstandards für Lehrende ausgearbeitet (z. B. Terhart 2002), die Lehrerbildung reformiert (z. B. in Baden-Württemberg durch die Verordnung „GymPo-I 2009“) und umfassende Forschungsprogramme zur Lehrerkompetenz durchgeführt (z. B. Kunter/Baumert/Blum/Klusmann/Krauss/Neubrand 2011; Blömeke/Kaiser/Lehmann 2010). Diese Initiativen werden gestützt durch empirische Befunde, die zeigen, dass die Lehrenden mit ihrem kompetenten Handeln – neben den individuellen Voraussetzungen der Lernenden – zu den wichtigsten Faktoren für das Gelingen von Lehr-Lernprozessen zu zählen sind (z. B. Rivkin/Hanushek/Kain 2005).

Das allgemeine pädagogisch-psychologische Wissen (im internationalen Diskurs *PPK* für *pedagogical-psychological knowledge*) ist ein Bereich der professionellen Kompetenz Lehrender und für das Lehren als Kerngeschäft dieser Personengruppe besonders relevant (Voss/Kunter/Seiz/Hoehne/Baumert 2014). *PPK* wird definiert als Wissen, das für eine erfolgreiche Gestaltung und Optimierung von Lehr-Lern-Situationen nötig ist und deklarative sowie prozedurale Anteile beinhaltet (Voss/Kunter 2011). Die kognitionspsychologische Unterscheidung verschiedener Wissensformen in deklaratives Wissen („wissen über ...“) und prozedurales Wissen („wissen, wie...“), die im Rahmen dieser Arbeit verwendet wird, findet sich auch im Diskurs über Wissensformen in der Erwachsenenbildung z. B. bei Hof (2010) wieder, wenn auch mit einer etwas anderen Begrifflichkeit (Sachwissen für deklaratives Wissen; Handlungswissen für prozedurales Wissen). Schütz und Luckmann (2003) bezeichnen mit Routinewissen (Fertigkeiten, Gebrauchswissen und Rezeptwissen) jene Wissensform, die im Rahmen dieser Arbeit mit prozeduralem Wissen beschrieben ist. In Zusammenhang mit dem prozeduralen Wissen wird häufig auch von implizitem Wissen oder tragem Wissen (im Englischen: *tacit knowledge*) gesprochen. Implizites Wissen ist dadurch charakterisiert, dass es handlungsleitend, allerdings vor oder auch nach den Handlungen schwer zu verbalisieren ist (z. B. Dewe 2010)². In Modellen der professionellen Kompetenz Lehrender, wie sie sich für den Schulkontext z. B. bei Shulman (1986) oder Kunter et al. (2011) finden lassen, ist *PPK* ein Bereich des Professionswissens Lehrender. Dazu gehören zudem das Fachwissen (z. B. Anglistik, Mathematik, Gesundheitsbildung) sowie das fachdidaktische Wissen (vgl. Abb. 1). Fachdidaktisches Wissen ist definiert als das Wissen über das didaktische und diagnostische Potenzial, die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von inhaltlichen Aufgaben, ihre didaktische Sequenzierung und die langfristige curriculare Anordnung von Stoffen; zudem schließt es das Wissen über die Repräsentation von Wissen bei Lernenden ein (fachbezogene Fehlkonzeptionen, typische Fehler), die Diagnostik des Wissens und der Verständnisprozesse Lernender, und schließlich das Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten (Kunter et al. 2011).

Das Professionswissen wiederum ist neben Überzeugungen, den motivationalen Orientierungen sowie der Selbstregulation ein Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrenden (Kunter et al. 2011).

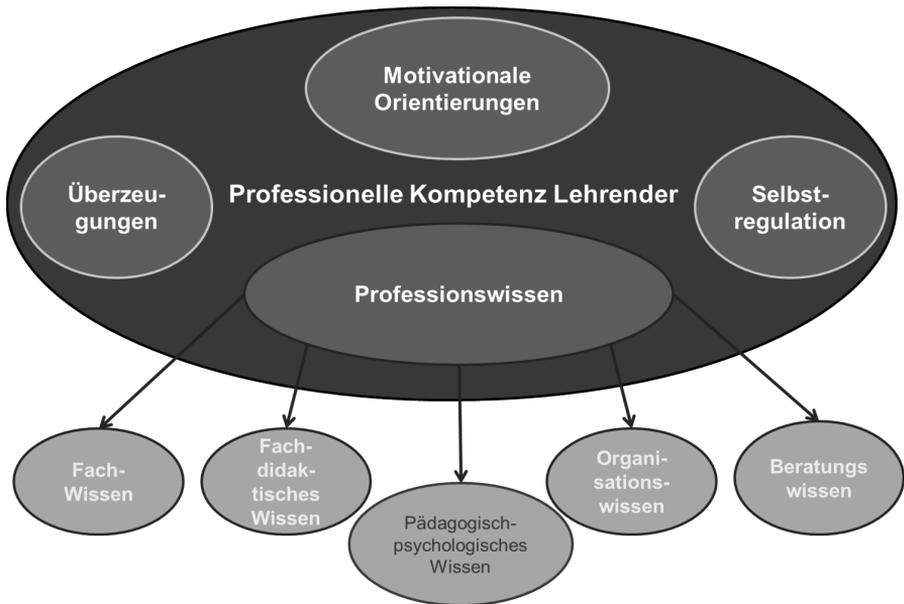


Abbildung 1: Modell der professionellen Kompetenz Lehrender in Anlehnung an Kunter et al. (2011)

Dieses Modell schließt an die Kompetenzdefinition von Weinert an, der unter Kompetenz „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.) versteht.

Vor dem Hintergrund der oben genannten Entwicklungen konstituierte sich im WissenschaftsCampus Tübingen das Projekt „Die Verwendung digitaler Medien bei der Erfassung generischer Aspekte des Lehrwissens“, an dem Forscher des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn sowie des Lehrstuhls Empirische Bildungsforschung und Pädagogische Psychologie des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen beteiligt sind. Das Projekt fragt in einem ersten Schritt nach den Bestandteilen, d. h. den Subfacetten des allgemeinen pädagogisch-psychologischen Wissens, die zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen in EB/WB und Schule als notwendig erachtet werden; in einem zweiten Schritt stehen die bildungsbereichsübergreifenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in diesen Subfacetten bzw. deren Bewertung durch Experten beider Bildungsbereiche im Zentrum. Diese zwei Fragestellungen sollen auch hier im Zentrum stehen. Ziel des Projekts ist schließlich

die Entwicklung eines Fragebogens, mit dessen Hilfe das PPK Lehrender erfasst werden kann.

Zunächst soll in Kapitel 2 ein Blick auf die jeweiligen Ausgangslagen von Lehr-Lernsituationen der EB/WB und des Schulkontextes geworfen werden. Lehr-Lernsituationen in der Erwachsenenbildung werden in der Literatur oder im mündlichen Diskurs immer wieder, beispielsweise in Handreichungen für Kursleitende (z. B. Brokmann-Nooren/Grieb/Raapke 1994), als im Kern von anderen Voraussetzungen als im Schulkontext ausgehend dargestellt (vgl. Hohmann 2010). Diese Sichtweise soll anhand einiger ausgewählter Annahmen skizziert und daraufhin befragt werden, ob sich aus diesen vermeintlich oder tatsächlich verschiedenen Ausgangsbedingungen auch Unterschiede *für die Anforderungen an das pädagogisch-psychologische Wissen von Lehrpersonen zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen ergeben*. Diese Frage (Kapitel 3) wurde durch eine systematische Aufarbeitung und Inhaltsanalyse der forschungs- und populärwissenschaftlichen Literatur zum pädagogisch-psychologischen Wissen (PPK) und verwandten Konstrukten für Schule und EB/WB (Kapitel 4) sowie durch Expertenurteile beantwortet, deren Ergebnisse hier berichtet und diskutiert werden sollen (Kapitel 5).

Ausgangsbedingungen für Lehrende in der EB/WB und im Schulkontext: Alles stets so anders, dass verschiedenes pädagogisch-psychologisches Wissen benötigt wird?

Eine verbreitete Annahme in der Diskussion um Differenzen zwischen Schule und EB/WB ist die Annahme, dass die *Motivation der Lernenden* in der EB/WB aufgrund ihrer *freiwilligen Teilnahme* höher sei als die der Lernenden in der Schule, die ja – zumindest bis zu einem gewissen Alter – schulpflichtig sind, wodurch es z. B. zu mehr Störungen im Rahmen von Lehr-Lernsituationen in der Schule komme. Richtig ist natürlich, dass es keine öffentlich-rechtliche Verpflichtung zur Weiterbildung gibt. Jedoch muss in diesem Zusammenhang auf die „bedingte Freiwilligkeit“ der Lernenden in der EB/WB hingewiesen werden. Nach den Daten des Adult Education Survey (AES) 2012 ist mit 81 % ein Großteil der Weiterbildungsaktivitäten beruflich motiviert. Von den Personen, die an einer Weiterbildungsaktivität teilnehmen und erwerbstätig sind, gehen 42 % einer Weiterbildung auf betriebliche Anordnung und 16 % auf Vorschlag des Vorgesetzten nach (BMBF 2013). 58 % der erwerbstätigen Weiterbildungsteilnehmer handeln also nicht (nur) aus eigenem Antrieb. Hinweise auf die Existenz „unmotivierter“ Teilnehmer und den Umgang mit diesen findet sich immer wieder in der Literatur der EB/WB (z. B. King/King/Rothwell 2005). Zudem finden sich für beide Bildungsbereiche Studien, die mit dem Wegbleiben von Bildungsveranstaltungen das gleiche Phänomen thematisieren (zum Schulabsentismus siehe z. B. Sälzer [2010], zum Dropout in der EB/WB z. B. Brödel [1994]). Blickt man auf *Emotionen und Einstellungen* der Lernenden zum Lernen, so zeigt sich auch bei diesem Aspekt, dass er sowohl in der EB/WB inhaltlich aufgegriffen wird z. B. als „Lernwiderstände“ (Faulstich/Bayer 2005) oder „unsichere Lerner“ (Schrader 2008) als auch im Schulkontext z. B. als „Schul-“ oder „Prüfungsangst“ (Oldenburg 2013).

Betrachtet man die Primar-, Sekundar-, Tertiär- und Quartiärbereiche des Bildungssystems, so kann nicht nur hinsichtlich der angesprochenen Motivation und Emotionen, sondern auch unstrittig bei den kognitiven Voraussetzungen der Lernenden insbesondere für die Primarstufe und die EB/WB ein Querschnitt durch die Gesellschaft und damit eine *heterogene Lernerschaft* erwartet werden. Ähnliches dürfte für Migrationshintergründe oder unterschiedliche Vorwissensstände trotz vermeintlich vorab homogenisierender Kurs-, Klassen- oder Schulzuordnung gelten: Gemeinhin wird durch die angestrebte leistungsbezogene Gruppierung der Lernenden durch das dreigliedrige Schulsystem für die Sekundarstufe I eine homogene Schülerschaft erwartet. Jedoch konnten Bos et al. (2007) eine breite Überlappung in den Leistungsstreuungen zwischen den Schulformen zeigen. Eine große Heterogenität in den Voraussetzungen der Lernenden und damit die Frage nach dem jeweils didaktisch-methodisch angemessenen Umgang mit Heterogenität in organisierten Lehr-Lernsituationen existiert also nicht nur in der EB/WB. Eine zentrale Frage mit Blick auf Schule und EB/WB ist natürlich, ob bzw. inwiefern Lernende *unterschiedlichen Alters* – als *das* zentrale Unterscheidungsmerkmal der beiden Bildungsbereiche – sich hinsichtlich ihrer Kognitionen (Wahrnehmung, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Denken) unterscheiden und sich deswegen auch das benötigte pädagogisch-psychologische Wissen der Lehrenden zu unterscheiden habe. Befunde aus der Entwicklungspsychologie zeigen, dass Personen mit zunehmendem Lebensalter weniger schnell (neue) Informationen verarbeiten, größere Probleme in ihrer Aufmerksamkeitsfokussierung haben, eine geringere Kapazität des Arbeitsgedächtnisses aufweisen, jedoch dafür ein größeres Fachwissen sowie besseres und schnelleres Problemlösen in ihnen bekannten (beruflichen) Kontexten aufweisen (für einen Überblick siehe z. B. Berk 2011). Dieses pädagogisch-psychologische Wissen z. B. sollte für die Arbeit mit älteren Menschen in der EB/WB vorhanden sein. Jedoch darf dabei nicht ein weiterer Aspekt pädagogisch-psychologischen Wissens vergessen werden, nämlich dass die eben genannten Tendenzen von individuellen Unterschieden überlagert werden können (Berk 2011): Die Entwicklungspsychologie hat mehrfach gezeigt, dass Unterschiede innerhalb einer altershomogenen Gruppe oft größer sind als diejenigen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen/Kindern. Beide beispielhaften Wissensbestände *gemeinsam* würden eher darauf hindeuten, dass kein grundlegend unterschiedliches pädagogisch-psychologisches Wissen für Lehrende notwendig erscheint, sondern der wissensbasierte Umgang mit unterschiedlichen Aspekten von Heterogenität in Lerngruppen eine gemeinsame Herausforderung für Lehrende in EB/WB und Schule ist.

Mit Blick auf die *Rahmenbedingungen der beiden Bildungsbereiche* ist festzustellen, dass es für das Schulsystem eine einheitliche, innerhalb der Dreigliedrigkeit jedoch variierende und öffentlich-rechtlich reglementierte institutionelle Struktur sowie verbindliche Curricula für die Lernenden gibt. Beides existiert für die EB/WB nicht. Eine weitere Frage ist daher, inwiefern Unterschiede auf der strukturellen Ebene der beiden Bildungsbereiche bestehen, die potenziell zu unterschiedlichen *pädagogisch-psychologischen* Wissens-Anforderungen führen könnten *in den konkreten Lehr-Lernsituationen* (also nicht etwa Wissens-Anforderungen wie Schulrecht o.ä.; zudem gehören auch primär vor- und nachgelagerte Wissensbestandteile wie Planungs- und

Evaluationswissen nicht zur Definition von pädagogisch-psychologischem Wissen). Empirische Studien aus dem Schulbereich (z. B. Deutsches PISA-Konsortium 2003) wie auch Befragungsdaten aus der EB/WB (z. B. Hartz 2011) verweisen allerdings auf den großen Einfluss des pädagogischen Handelns Lehrender in Lehr-Lernsituation auf den Lernerfolg der Teilnehmenden. Hingegen macht sich der Einfluss der institutionellen Rahmenbedingungen auf den Lernerfolg deutlich weniger bemerkbar.

Vor diesem Hintergrund erstaunt nicht, dass sich für die konkrete Gestaltung von Lehr-Lernsituationen in beiden Bildungsbereichen vielfältig Literatur findet, deren phänomenbezogene Gemeinsamkeiten fundamental sind, auch wenn sie – aufgrund der Adressatenbezogenheit – selten als bildungsbereichsübergreifend ausgewiesen werden und jeweils bildungsbereichsspezifische Terminologien verwenden. Während in der EB/WB z. B. die Teilnehmerorientierung stark gemacht wird (grundlegend Breloer/Dauber/Tietgens 1980), werden im Schulkontext individualisierte Lernformen und schülerzentrierter Unterricht diskutiert (z. B. Bohl/Bönsch/Trautmann/Wischer 2012). Manche Begriffe, z. B. der der individuellen Lernbiographie, werden auch gemeinsam in beiden Bereichen verwendet und für zentral gehalten. Gleiches gilt auch für die große Zahl an Ratgeberliteratur zu den „besten Methoden“ zur Kurs- oder Unterrichtsgestaltung oder den Fragen nach der erfolgreichen Führung von Lerngruppen (Hoffmann 2011). Die fach- und bildungsbereichsübergreifende Relevanz der vorgestellten Methoden oder Problemsituationen ist dabei unübersehbar. Auch Zeuner (2003) thematisiert, inwiefern die Schule mit Blick auf die Schlagworte Teilnehmerorientierung, subjektorientierte Lernprinzipien oder heterogene Lerngruppen auf didaktische und methodische Ansätze der EB/WB zurückgreifen könnte. Ebenso kommt Fuhr zu der Einschätzung, dass „die Notwendigkeit der Thematisierung von Sachverhalten und von ihrer Schematisierung, der Verfügung über ein breites Repertoire an Figuren des Unterrichts und ihrer flexiblen Handhabung sowie die Notwendigkeit von Urteilskraft (...) sich auch im erwachsenenbildnerischen Unterricht“ (Fuhr 1991, S. 207) finden; und bereits Tietgens (1967) konstatiert, dass „die Gesichtspunkte eines erwachsenengerechten Verfahrens die Grundbedingungen des Lehrens und Lernens nicht aufheben“ (1967, S. 9), und greift daher konsequenter Weise in seiner Einführung in das didaktische Handeln der Erwachsenenbildung auf die lehr-lerntheoretische Didaktik von Heimann, Otto und Schulz (nicht dagegen auf die bildungstheoretische Didaktik Klafkis!) zurück (Tietgens 1981).

Auch wenn also – gerade in den konkreten Ausgangsbedingungen – die Unterschiede zwischen der EB/WB und der Schule deutlich hervortreten, erscheinen diese bezogen auf das Kerngeschehen Lehren und Lernen ähnlicher als oft (nicht nur) in der Erwachsenenbildung vermutet.

Fragestellungen und Hypothese

In dem hier vorgestellten Projekt wird nach den Facetten und Subfacetten des PPK in der EB/WB und im Schulkontext sowie nach ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden für die jeweiligen Bildungsbereiche gefragt und damit danach, ob man von

einem „allgemeinen“, also bildungsbereichsübergreifenden pädagogisch-psychologischem Wissen sprechen kann, konkret:

1. Welche Facetten und Subfacetten des PPK werden in der Literatur in den beiden Bildungsbereichen thematisiert?
2. Werden diese von Experten beider Bildungsbereiche als *bildungsbereichsübergreifend* relevant für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen eingeschätzt?
3. Unterscheiden sich die Experten der beiden Bildungsbereiche in ihrer Einschätzung?

Mit Blick auf die oben genannten Gemeinsamkeiten hinsichtlich der vermutlich allgemeinen Wissens-Anforderungen in Lehr-Lernsituationen (vgl. Frage 1) nehmen wir an, dass die zweite Frage bejaht, die dritte verneint wird.

Systematische Literaturrecherche, Inhaltsanalyse und vorläufige Konzeptualisierung des pädagogisch-psychologischen Wissens

Zur Beantwortung der ersten Frage, welche Bereiche des PPK in der Literatur in den beiden Bildungsbereichen jeweils als notwendig erachtet werden, wurde eine systematische Literaturrecherche in den für die Lehr-Lernforschung zentralen Datenbanken (FIS-Bildung, ERIC, PsychINDEX, Psychinfo) mit insgesamt 303 datenbankspezifischen Schlagwortkombinationen durchgeführt (z. B. „Kursleiter“ und „Kompetenz“; „Lehrer“ und „Pädagogisches Handeln“; „trainers“ und „teaching skills“; „teacher“ und „teacher competency“). Diese Recherche ergab mehr als 9000 Treffer, die in ein Literaturverwaltungsprogramm eingespeist wurden. Die Literaturquellen wurden in einem weiteren Schritt drei Kategorien („einschlägig“; „gegebenenfalls einschlägig“; „nicht einschlägig“) zugeordnet.

Um eine Urteilerübereinstimmung hinsichtlich der Einschätzung der Einschlägigkeit der Literaturquellen bei der Zuordnung der Literaturquellen und damit die intersubjektive Objektivität ermitteln zu können, wurden insgesamt 600 Literaturquellen von zwei Urteilern doppelt zugeordnet. Die Urteilerübereinstimmung war mit einem gewichteten Kappa von $k_w = .75$ gut (Cohen 1968). Es wurden 158 „einschlägige“, mehr als 800 „ggf. einschlägige“ und mehr als 8000 „nicht einschlägige“ Literaturquellen zugeordnet.

Nach der Identifikation der relevanten Literaturquellen wurde das Textmaterial für die Inhaltsanalyse beschafft. Insgesamt reduzierten sich dabei die zunächst 158 als relevant identifizierten Literaturquellen auf 76 Literaturquellen, da einige Literaturquellen den gleichen Forschergruppen entstammten, die sich jeweils auf das gleiche bzw. „ihr“ Modell von PPK bezogen. Das Textmaterial wurde zunächst explorativ betrachtet. Vor dem Hintergrund des Ablaufmodells induktiver Kategorienbildung nach Mayring (1999), geschah dies unter der Fragestellung, was PPK ist, welches Wissen also für eine erfolgreiche Gestaltung und Optimierung von Lehr-Lern-Situationen in verschiedenen Unterrichtsfächern und Bildungsbereichen nötig ist. Die relevanten Texte wurden nach gemeinsamen Kategorien für die einzelnen Informationen gesichtet. In einem weiteren Schritt wurden die auf der Grundlage des Textma-

terials gebildeten Kategorien mit der Konzeptualisierung des PPK durch Voss/Kunter (2011) abgeglichen und fusioniert; schließlich wurde mit dem daraus resultierenden Kategoriensystem das gesamte Material erneut durchgearbeitet. Das finale Kategoriensystem ist in Abbildung 2 dargestellt und stellt die vorläufige Konzeptualisierung des PPK mit insgesamt 29 Subfacetten unter 8 Hauptfacetten dar. Um diese vorläufige Konzeptualisierung des PPK zu validieren und auf blinde Flecken zu prüfen, wurde sie einer schriftlichen Expertenbefragung unterzogen.

Expertenbefragung

Unter Experten werden in der vorliegenden Arbeit Personen verstanden, die Spezialwissen über den zu erforschenden Gegenstand, hier Wissen über das Lehren und Lernen in EB/WB und im Schulkontext, haben (Gläser/Laudel 2009). Insgesamt wurden $N=63$ Experten aus Wissenschaft und Praxis der EB/WB sowie des Schulkontexts ausgewählt und eingeladen, einen Befragungsbogen zu bearbeiten: Die in Abbildung 2 abgebildeten Subfacetten waren auf einem DIN-A3-Bogen abgebildet. Diese vorläufige Konzeptualisierung des PPK wurde in einem beigelegten siebenseitigen Text definiert und erläutert. Die Experten hatten auf dem Bogen die Möglichkeit, diese Subfacetten handschriftlich völlig frei zu ergänzen, zu verändern, zu tilgen, zu fusionieren oder anderweitig offen zu kommentieren (offenes Antwortformat). Durch eine vierstufige Ratingskala (geschlossenes Antwortformat: „Dieses Wissen ist bildungsbereichsübergreifend relevant“ von 1=„trifft gar nicht zu“ bis 4= „trifft völlig zu“) konnten die Experten unter anderem einschätzen, inwiefern sie die Subfacetten des PPK für bildungsbereichsübergreifend relevant erachten. Den Experten wurde der Befragungsbogen per Post zugesandt.

Ein Rücklauf von $N=44$ (70 %) stand zur Auswertung zur Verfügung. Die Stichprobe setzt sich zusammen aus $n=8$ Experten für die Wissenschaft der EB/WB (Professoren und erfahrene Postdoktoranden), $n=10$ Experten aus der Praxis der EB/WB (Dozenten, Kursleiter, Trainer), $n=17$ Experten der Wissenschaft für den Schulkontext (Professoren und erfahrene Postdoktoranden) und $n=9$ Experten aus der Schul-Praxis (Lehrer).

Anregungen zur vorgeschlagenen Konzeptualisierung wurden in dem offenen Antwortformat in erster Linie zu Zuordnungsfragen der Subfacetten, also zur Binnenstruktur des PPK geäußert, sowie zu terminologischen (Abgrenzungs-) Fragen; Hinzufügungen betrafen vor allem Wissensbereiche, die dem Seminargeschehen voroder nachgelagert sind (z. B. „Auftragsklärung vor einem Seminar fehlt noch in Ihrem Konzept“) und demnach nicht Teil der PPK-Definition sind³. Die inhaltliche Konzeptualisierung des PPK traf insgesamt auf so große Zustimmung, dass die Auswertung der Experteneinschätzungen, die anhand der Ratingskala zu den einzelnen Subfacetten eingeholt wurden, sinnvoll erschien.

In Abbildung 2 sind die Einschätzungen der Experten über die beiden Bildungsbereiche hinweg durch einen gemeinsamen Mittelwert abgebildet; die signifikant unterschiedliche Subfacette „Wissen über non-verbale Kommunikation“ wurde für EB/WB und Schule getrennt dargestellt.

„Dieses Wissen ist bildungsbereichs-
übergreifend relevant.“

1= trifft gar nicht zu

4 = trifft völlig zu

1. Wissen über Lernprozesse von Lernenden meint...	
a) Wissen über kognitive Prozesse	3,44
b) Wissen über motivationale Prozesse	3,60
c) Wissen über Emotionen von Lernern	3,31
d) Wissen über Lerntheorien und deren Bedeutung für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen	3,35
2. Wissen über Lehr-/Lernmethoden und -konzepte meint Wissen über...	
a) Arbeits- und Sozialformen sowie deren Kombination und zieladäquaten und effektiven Einsatz in Lehr-Lernsituationen	3,6
b) Konzepte zu individualisierten, kooperativen oder offenen Formen des Lernangebots sowie deren Umsetzung	3,58
3. Wissen über Lernziele und deren Erreichung/Umsetzung in Lehr-/Lernprozessen meint Wissen über...	
a) Lernzieltaxonomien	3,12
b) Lernzielkategorien	3,00
4. Wissen über generelle Prinzipien der Individual- und Lernprozessdiagnostik meint Wissen über...	
a) Methoden zur Erfassung von Leistungen, Motivationen, Emotionen, Persönlichkeitsmerkmalen und individuellen Besonderheiten	3,45
b) Bezugsnormen und deren Vor- und Nachteile	3,28
c) Wissen über Grundlagen der Diagnostik	3,26
5. Wissen über effiziente Führung von Lerngruppen (classroom/course room management) meint Wissen über...	
a) Monitoring/Allgegenwertigkeit in Lehr-/Lernsituationen	3,41
b) Strategien zur Prävention von und Intervention bei Störungen	3,57
c) die Rolle und Etablierung von Regeln und Prozeduren	3,43
d) effektive Nutzung der Lernzeit/des Zeitmanagement	3,46
6. Wissen über die Heterogenität von Lernern und den Umgang damit beinhaltet Wissen über...	
a) psychische Auffälligkeiten	3,02
b) Heterogenität hinsichtlich des Vorwissens und der Intelligenz	3,24
c) verschiedene Lernstile und Lerntypen	3,17
d) Unterschiede zwischen den Geschlechtern	3,10
e) kulturelle Besonderheiten, Migrationshintergrund und sozioökonomischen Status	3,26

f) die Bedeutung unterschiedlicher Altersstufen der Lernenden und ihrer Lernbiographien (entwicklungspsychologisches Wissen)	3,28
g) besonderen Förderbedarf	3,02
7. Wissen über die Interaktion und die Kommunikation mit den Lernenden meint Wissen über...	
a) Herstellung konstruktiver Dialoge und Diskussionen sowie Herstellung eines positiven Lernklimas	3,65
b) Gruppendynamiken	3,51
c) Gestaltung von Rückmeldungen	3,67
d.1) non-verbale Kommunikation, Schule	3,16
d.2) non-verbale Kommunikation, EB/WB	3,67
8. Wissen über die zielführende Gestaltung von Lernumgebungen meint das Wissen über...	
a) die physische/räumliche Anordnung der Lernumgebung (indoor/outdoor, Tafeln, Flipchart, Tische, Stühle...)	3,43
b) die Gestaltung von Lernmaterialien	3,51
c) die Verwendung von Flipchart, Laptop, Tafel etc. (mediale Gestaltung)	3,50

Abbildung 2: Vorläufige Konzeptualisierung des pädagogisch-psychologischen Wissens mit 8 Facetten und 29 Subfacetten sowie Experteneinschätzungen zur bildungsbereichsübergreifenden Relevanz: Mittelwerte der Experteneinschätzungen über beide Bildungsbereiche hinweg; getrennte Darstellung der Mittelwerte nach Bildungsbereichen für Subfacette „non-verbale Kommunikation“.

Zunächst wurden zur Prüfung von Unterschieden in den Einschätzungen zwischen Experten der Wissenschaft und denen der Praxis t -Tests durchgeführt. Dabei zeigte sich für eine Subfacette, „Wissen über kognitive Prozesse“, ein signifikanter Unterschied zwischen den Wissenschaftlern ($M=3,68$; $SD=0,56$) und den Praktikern ($M=3,11$; $SD=0,76$); $t(41)=2,84$; $p=0,007$): Die Wissenschaftler beider Bildungsbereiche sind überzufällig stärker von der bildungsbereichsübergreifenden Relevanz der Subfacette überzeugt als die Praktiker aus der EB/WB und der Schule. Für alle übrigen 28 Subfacetten zeigten sich keine signifikanten Unterschiede.

Zur Prüfung der Frage, ob sich die Einschätzungen der Experten der beiden Bildungsbereiche unterscheiden, wurden weitere t -Tests durchgeführt⁴. Dabei zeigte sich für die Subfacette „Wissen über non-verbale Kommunikation“ ein signifikanter Unterschied zwischen den Experten der EB/WB ($M=3,67$; $SD=0,49$) und denen aus dem Schulkontext ($M=3,16$; $SD=0,75$); $t(41)=2,56$; $p=0,016$): Die Experten aus der EB/WB sind überzufällig stärker überzeugt von der bildungsbereichsübergreifenden Relevanz der Subfacette als die Experten aus dem Schulkontext. Für alle übrigen 28 Subfacetten zeigten sich auch hier keine signifikanten Unterschiede.

Eine genauere Analyse des Antwortverhaltens zeigt: Bei insgesamt 29 Subfacetten x 44 Studienteilnehmer=1276 Antworten wurde lediglich 18 Mal die Antwortmöglichkeit „trifft gar nicht zu“ gewählt. Die insgesamt geringen Standardabweichungen

deuten auf eine große Einigkeit der Experten in ihrer Einschätzung hin ($SD=0,56$ bis $0,84$).

Bildungsbereichsübergreifende Relevanz des pädagogisch-psychologischen Wissens

Angesichts der (nicht nur) in der Erwachsenenbildung formulierten Annahme großer Unterschiede zwischen Lehr-Lernsituationen im Schulkontext und in der EB/WB, lag dem vorliegenden Beitrag die Frage zugrunde, welche Facetten und Subfacetten des PPK in der Literatur der EB/WB und des Schulkontexts als relevant zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen erachtet werden (Frage 1) und ob Experten der EB/WB und des Schulkontexts diese einheitlich als bildungsbereichsübergreifend relevant zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen einschätzen (Frage 2 und 3). Das PPK wurde einleitend als ein Bereich der professionellen Kompetenz Lehrender neben dem Fachwissen oder dem fachdidaktischen Wissen definiert (z. B. Shulman 1986; Kunter et al. 2011).

Für alle Subfacetten in beiden Bildungsbereichen ließ sich eine Fülle an Literatur finden, was als ein erster Hinweis dafür gesehen werden kann, dass die Subfacetten bildungsbereichsübergreifend von Bedeutung sind. Die durchgeführte Expertenbefragung bestätigte diesen Hinweis dadurch, dass alle 29 Subfacetten von den Experten beider Bildungsbereiche mit Mittelwerten von $\geq 3,00$ (3=trifft eher zu, 4=trifft völlig zu) als bildungsbereichsübergreifend relevant eingeschätzt wurden. Abgesehen von der in der Wissenschaft stärker beachteten Subfacette „Wissen über Lernerkognition“, sind sich die Experten aus Wissenschaft und Praxis beider Bildungsbereiche dabei in der bildungsbereichsübergreifenden Relevanz der Subfacetten einig. Bemerkenswert ist vor dem Hintergrund der gemeinhin formulierten Annahme großer Unterschiede zwischen den Lehr-Lernsituationen in den beiden Bildungsbereichen (vgl. Kap. 2), dass sich die Experten der beiden Bildungsbereiche nur in einer Subfacette („Wissen über non-verbale Kommunikation“) signifikant in ihrer Einschätzung bezüglich der bildungsbereichsübergreifenden Relevanz dieser Subfacette unterscheiden: Die Experten aus der EB/WB schätzen diese Subfacette stärker als bildungsbereichsübergreifend relevant für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen ein. Jedoch waren sich die Experten auch bei dieser Subfacette insgesamt dahingehend einig, dass die Subfacette bildungsbereichsübergreifend relevant ist. Eine mögliche Erklärung dieses Ergebnisses ist, dass die Wichtigkeit non-verbaler Kommunikation in Studiengängen der EB/WB und der Praxis (-Literatur) besondere Beachtung geschenkt wird.

Insgesamt weisen – entgegen verbreiteter Annahmen – sowohl die Fachliteratur als auch Expertenurteile darauf hin, dass pädagogisch-psychologisches Wissen für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen *cum grano salis* in Schule und Erwachsenenbildung in vergleichbarer Weise als relevant beurteilt wird. Damit ist allerdings die Frage noch nicht beantwortet, in welchem Ausmaß die hier skizzierten Wissensbestände bei den Lehrkräften in beiden Bildungsbereichen tatsächlich vorhanden sind. Diese Leerstelle wird im weiteren Verlauf des oben angesprochenen Projekts bearbeitet. Wenn das PPK bei Lehrenden als vorhanden diagnostiziert werden kann, bedeutet dies zudem noch nicht, wie z. B. die Verwendungsforschung (Beck/Bonß 1989) oder die

Forschung zu tragem Wissen (Gruber/Mandl/Renkl 2000) zeigt, dass das PPK auch verwendet bzw. angewendet wird. Die Beantwortung dieser Frage setzt allerdings voraus, dass ein valides und reliables Instrument gegeben ist. Erst dann kann untersucht werden, unter welchen Bedingungen PPK (nicht) angewandt wird und welche Folgen das hat. Auch die Relevanz dieses Wissens für die Gestaltung erfolgreicher Lehr-Lernprozesse bedarf noch weiterer empirischer Prüfung. Die hier vorgelegten Befunde deuten aber bereits jetzt darauf hin, dass Erwachsenenbildung und Schule wechselseitig voneinander lernen können, nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Forschung.

Anmerkungen

- 1 Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung wird zumeist die maskuline Form verwendet. Es sind damit aber stets Personen beider Geschlechter gemeint.
- 2 Diese Art des Wissens ist in die hier vorgeschlagene Definition von pädagogisch-psychologischem Wissen eingeschlossen. Im weiteren Projektverlauf wird versucht werden, anhand von konkreten Handlungssituationen, die auf Video aufgezeichnet sind, auch diese verbal schwierig „greifbare“ Wissensart erfassbar zu machen.
- 3 Für weitere Ergebnisse dieser Auswertungen wird auf spätere Veröffentlichungen verwiesen.
- 4 Für die Berechnung der Unterschiede zwischen den Experten der beiden Bildungsbereiche bei der Subfacette „Wissen über kognitive Prozesse“ wurde die Variable „Wissenschaft vs. Praxis“ kontrolliert; hierbei zeigten sich keine Unterschiede zwischen den Experten der Bildungsbereiche.

Literatur

- Beck, U./Bonß, W. (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung – Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main.
- Berk, L. (2011): Entwicklungspsychologie. München.
- Bernhardsson, N./Lattke, S. (2012): Europäische Kompetenzmodelle für Erwachsenenbildner im Vergleich. In: Egetenmeyer, R./Schübler, I. (Hg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler, S. 259-271.
- Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hg.) (2010): TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster.
- BMBF (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland – AES Trendbericht 2012. Bielefeld.
- Bohl, T./Bönsch, M./Trautmann, M./Wischer, B. (Hg.) (2012): Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen.
- Bos, W./Bonsen, M./Gröhlich, C./Guill, K./May, P./Rau, A./Stubbe, T.C./Vieluf, U./Wocken, H. (2007). KESS 7. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7. Hamburg.
- Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (1980): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig.
- Brokmann-Nooren, C./Grieb, I./Raapke, H.D. (Hg.) (1994): Handreichungen für die nebenberufliche Qualifizierung (NQ) in der Erwachsenenbildung. Bonn.
- Brödel, R. (1994): Probleme der Teilnehmerfluktuation und des Drop-Outs. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied, S. 1-18.

- Cohen, J. (1968): Weighted kappa: Nominal scale agreement with provision for scaled disagreement or partial credit. In: *Psychological Bulletin*, (70)4, S. 213-220.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen.
- Dewe, B. (2010): Wissen – Kontext: Relevanz und Reflexion. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hg.): *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Bielefeld, S. 18-30.
- Faulstich, P./Bayer, M. (Hg.) (2006): *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung*. Hamburg.
- Fuhr, T. (1991): *Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners*. Bad Heilbrunn.
- Gläser, J./Laudel, G. (2009): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden.
- Gruber, H./Mandl, H./Renkl, A. (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Mandl, H./Gerstenmaier, J. (Hg.): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen, S. 139-157.
- Hartz, S. (2011): *Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW*. Wiesbaden.
- Hof, C. (2010): Wissen als Thema der Erwachsenenbildung. In: Dewe, B./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hg.): *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Bielefeld, S. 9-17.
- Hoffmann, N. (2011): *Ratgeber-Didaktik in Didaktik-Ratgebern. Portrait eines Selbstlernmediums aus erwachsenenpädagogischer Perspektive*. In: *Der pädagogische Blick*, (19)1, S. 4-12.
- Hohmann, R. (2010): *Fortbildungsbedarf von Lehrkräften aus Sicht der KBE*. In: Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hg.): *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern*. Bielefeld, S. 9-24.
- King, S.B./King, M./Rothwell, W.J. (2001): *The complete guide to training delivery: A competency-based approach*. New York.
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. (2009): *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld.
- Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster.
- Latke, S./Popovic, K./Weickert, J. (2013): *Curriculum gloBALE*. www.dvv-international.de/files/curriculum_globale_eng_final_190313.pdf
- Mayring, P. (1999): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim.
- Oldenburg, I. (2013): *Schulspezifische Ängste von Kindern und deren Wahrnehmung durch ihre Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer. Eine empirische Untersuchung von dritten bis sechsten Klassen in städtischen und ländlichen Regionen Niedersachsens*. Berlin.
- Rivkin, S./Hanushek, E.A./Kain, J.F. (2005): *Teachers, schools, and academic achievement*. In: *Econometria*, (73)2, S. 417-458.
- Sälzer, C. (2010): *Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten*. Wiesbaden.
- Schrader, J. (2008): *Lerntypen bei Erwachsenen: Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung*. Bad Heilbrunn.
- Schütz, A./Luckmann, T. (2003): *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz.
- Shulman, L.S. (1986): *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. In: *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Terhart, E. (2002): *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster.

- Tietgens, H. (1967): Schule und Erwachsenenbildung. Braunschweig.
- Tietgens, H. (1981): Angebotsplanung und -realisation. Kurseinheit 4: Möglichkeiten didaktischen Handelns II. Hagen.
- VinepacProject (2008): Handbook for the use of validpack for the validation of psycho-pedagogical adult-educator's competences. Timisoara.
- Voss, T./Kunter, M. (2011): Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, N. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, S. 193-215.
- Voss, T./Kunter, M./Seiz, J./Hochne, V./Baumert, J. (2014): Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. In: Zeitschrift für Pädagogik, (60)2, S. 184-201.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F.E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, S. 17-31.
- Zeuner, C. (2003): Rückblicke. Erwachsenenbildung und Schule – (k)ein Verhältnis? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, (10)3, S. 43-44.

Negativbild Schule – Quintessenz der eigenen Erfahrungen oder der Bezugnahme auf Stereotype? Die Binnenperspektive des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens

Andrea Siewert, Johannes Wahl

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich auf der Basis von beruflichen Selbstbeschreibungen (vgl. Nittel 2002, 2004) von pädagogisch Tätigen mit dem aktuellen Meinungsbild gegenüber der Institution Schule allgemein und seinen negativen Facetten im Besonderen¹. Hierzu werden am Beispiel der Kritik am schulischen Curriculum einerseits die Stereotype in den Blick genommen, die von den Beschäftigten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens (vgl. Hof 2009) wahrgenommen werden. Andererseits wird aber auch das Erfahrungswissen dieser Personen mit einbezogen, um die Binnenperspektive der Beschäftigten zu berücksichtigen, die aufgrund ihrer beruflichen Verortung in der Institution Schule mögliche Gegenpositionen zu den gesellschaftlich transportierten Stereotypen aufzeigen können. Dabei wird die Sichtweise der pädagogisch Tätigen aus Grundschulen, Gymnasien, Berufs- und Volkshochschulen gewählt, um die vorhandenen Vorstellungen von Schule aus möglichst unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten.

1. Einleitung

Stereotype im Sinne von stark vereinfachten und damit oft klischeehaften Vorstellungen bestimmen unsere Sicht auf die Welt maßgeblich mit: Sie bieten den Menschen Orientierung und reduzieren Komplexität, indem sie bestimmte Aspekte von Phänomenen ausblenden und andere Bereiche überbetonen (vgl. Stangl 2014). In diesem Sinn sind sie in unserer Lebenswelt allgegenwärtig. So beeinflussen sie bspw. bis zu einem gewissen Grad unsere Geschlechterbilder und können prägend für die Urteilsbildung gegenüber ethnisch-territorialen Gruppierungen wirken (vgl. Appel 2008). Auch in der Berufswelt finden sich vielfältige dieser schematischen Vorstellungen wie z. B. von „der Wissenschaftlerin“ bzw. „dem Wissenschaftler“: Schülerinnen und Schüler stellen sich bspw. Forschungspersonal mit einem naturwissenschaftlichen Schwerpunkt eher als wenig emotional und stattdessen stark rationalistisch vor

(vgl. Gebhard 1988). Im Tätigkeitsfeld Schule lassen sich Stereotype u. a. in Bezug auf die Erwartungen der Lehrkräfte an die schulischen Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler finden (vgl. Anderson-Clark/Green/Henley 2008).

Dementsprechend beeinflussen sie auch die Wahrnehmung von pädagogisch Tätigen. Es zeigt sich in den Gruppendiskussionen der PAELL-Studie, dass die pädagogisch Tätigen aus den verschiedenen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens (vgl. Tippelt/Nittel 2013) zwar gut über ihre unmittelbaren Kolleginnen und Kollegen aus dem gleichen Arbeitsbereich informiert sind, jedoch über wenig detailliertes und nicht immer zutreffendes Wissen zur Arbeitssituation in anderen pädagogischen Tätigkeitsfeldern verfügen (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014).

In diesem Zusammenhang werden auch immer wieder Vorstellungen von der Institution Schule und von Lehrerinnen und Lehrern genannt, die meist wenig wertschätzend und zudem plakativ ausfallen. Diese werden inzwischen als weit verbreitet angesehen und lassen sich auch im vorliegenden Material finden. Die Lehrkräfte sehen sich diesen Vorstellungen auch in den Medien ausgesetzt, welche dort der breiten Öffentlichkeit präsentiert werden:

„T3m: Äh, die also ich hab als Lehrer, als Gymnasiallehrer, oder als Lehrer sag ich jetzt einmal, immer den Eindruck da wird nach Art von Trockenschwimmkursen, werden Modelle veröffentlicht, äh und die werden dann äh entsprechend als Studien, was immer das heißen mag, verkauft und äh dann gerät des in die Öffentlichkeit per Talk-, Talkshow, ne? Anne Will. Mit ein paar so genannten Experten und die Lehrer haben, und die, den (unverständliches Wort) wird's präsentiert und jeder sagt „ja, die Lehrer, die können's einfach nicht“. Und äh also ich würde mir wünschen, dass so mancher Didaktiker äh mit Professorentitel, dass der vielleicht einmal einen Praktiker befragt, der muss es ja nicht zugeben, dass er ihn befragt hat.“ (Sekundarbereich II-3-1-47/01-47/11)

Die hier vorgetragene „Klage“ über die Defizitzuschreibungen weist darauf hin, dass das öffentliche Bild von der Institution Schule bzw. der dort tätigen Lehrkräfte in bestimmten Punkten zu Unrecht negativ geprägt ist und nicht die tatsächlichen Arbeitsabläufe und -bedingungen widerspiegelt. Ausschlaggebend für die „Klage“ dieses Gruppendiskussionsteilnehmers könnte zudem sein, dass die defizitäre Attribuierung von einer pädagogischen Lehrkraft eines anderen Bildungssegments stammt.

An diesem Sachverhalt anknüpfend, möchten wir anhand der Aussagen von pädagogisch Tätigen überprüfen, welche negativen Vorstellungen von der Institution Schule und dem dort tätigen Personal existieren. Durch die Analyse der kritischen Aussagen und der darin transportierten Wissensbestände können erste Hinweise auf Potentiale und Anknüpfungspunkte aufgedeckt werden, die zur Verbesserung des pädagogischen Handelns an Schulen führen können. Aus unserer Sicht liegt in diesem Zusammenhang aber auch die Frage nahe, womit solche negativ konnotierten Wissensbestände begründet werden. Beziehen sich die Gruppendiskussionsteilnehmenden dabei auf plakative und/oder unreflektierte Stereotype? Oder stützen sich

die Aussagen eher auf ihre eigenen Bildungserfahrungen oder beruflichen Erfahrungen und sind somit als legitime Kritikpunkte zu bewerten?

Um die Darstellungen der pädagogisch Tätigen aus den verschiedenen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens zu verdeutlichen, zeigen wir zunächst die wesentliche Schritte auf, mit denen die zentralen Wissensbestände und Stereotype, die in den beruflichen Selbstbeschreibungen der Teilnehmenden zu finden sind, operationalisiert werden können. Daran anknüpfend stellen wir das angewandte Auswertungsverfahren vor, auf dem die Ergebnisse beruhen, die im Anschluss präsentiert werden. Abschließend werden die Ergebnisse reflektiert.

2. Methodisches Vorgehen

In diesem Beitrag konzentrieren wir uns auf ausgewählte Bestandteile von beruflichen Selbstbeschreibungen (vgl. Nittel 2002, 2004), die im Rahmen des Gruppendiskussionsverfahrens erzeugt wurden². Indem die Befragten in diesem Zusammenhang auf ihre beruflichen Grundhaltungen und Maximen zu sprechen kommen, geben sie den Forschenden auch einen Einblick in die gemeinsam geteilten Orientierungsmuster. Diese finden sich in den Gruppendiskussionen stets in Abgrenzung zu anderen Wissensbeständen, Einstellungen oder Haltungen, die mit den eigenen Vorstellungen nicht übereinstimmen (vgl. Bohnsack 1999). Sie werden auch als Gegenhorizonte bezeichnet und können einerseits im Sinne von erstrebenswerten Idealen und Vorbildern als positive Gegenhorizonte gefasst werden. Andererseits können aber im Sinne von negativen Gegenhorizonten auch Vergleiche bspw. zu Situationen oder Erfahrungen gezogen werden, die als nicht akzeptabel abgelehnt werden (vgl. Przyborski 2004). Über den Bezug zu diesen beiden Varianten können neben den eigenen beruflichen Erfahrungen auch Stereotype – gleichgültig, ob sie positiver oder negativer Natur sind – analysiert werden.

In einem weiteren Schritt steht die Auswahl der pädagogischen Berufsgruppen an, die in die Analyse einbezogen werden sollen. Durch das Verfahren des Theoretical Samplings aus dem Umfeld der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1967) erhalten wir durch unterschiedliche maximale und minimale Vergleiche (vgl. Strübing 2008) die Möglichkeit, ein möglichst umfassendes Bild der vorhandenen erfahrungsbasierten Wissensbestände sowie der Stereotype zu erstellen: Dabei konzentrieren wir uns auf der Basis von Gruppendiskussionsausschnitten auf die kollektiven Wissensbestände von denjenigen Gruppen pädagogisch Tätiger, deren Klientel entweder gerade mit der Schülerrolle umgehen muss oder diese Phase bereits hinter sich hat. Somit rücken die Beschäftigten aus den schulischen Bereichen und der Erwachsenenbildung in den Blick. Über den Einbezug der Erwachsenenbildung, deren Klientel nicht mehr den Status von (oft minderjährigen) Schülerinnen und Schülern sondern von erwachsenen Teilnehmenden innehaben, wird der Vergleichshorizont gegenüber dem schulischen Bereich des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens maximiert. Gleichzeitig bildet dies die Grundlage für die spätere Kontrastierung der schulbezogenen erfahrungsbasierten Wissensbestände und Stereotype mit den Vorstellungen von pädagogisch Tätigen aus den verschiedenen schulischen Bereichen.

Im Sinne einer minimalen Kontrastierung können somit auch die nicht sofort sichtbaren Unterschiede herausgearbeitet werden, die sich aus der Gegenüberstellung der pädagogischen Berufsgruppen aus Grundschulen mit dem Lehrpersonal aus Gymnasien und Berufsschulen ergeben.

3. Die Institution Schule aus der Sicht von pädagogisch Tätigen – Empirische Ergebnisse

Um sich den bestehenden erfahrungsbasierten Wissensbeständen und Stereotypen gegenüber der Institution Schule empirisch anzunähern, nehmen wir zuerst – im Sinne der oben beschriebenen maximalen Kontrastierung – eine Außenperspektive auf die schulischen Segmente des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens ein.

3.1. Volkshochschulpersonal: die bildungsbiographische Perspektive auf die Institution Schule

Dazu ziehen wir zunächst die beruflichen Selbstbeschreibungen von pädagogisch Tätigen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung heran und analysieren diejenigen Gruppendiskussionsausschnitte, in denen sich Beschäftigte aus Volkshochschulen mit den Themen „Schule“ und „Lehrerinnen und Lehrer“ auseinandersetzen.

Diese Bezugnahme bietet sich an, da die befragten Erwachsenenbildnerinnen und -bildner zwar nicht direkt in Schulen arbeiten, aber trotzdem immer wieder mit ihnen in Kontakt kommen. Einblicke in die Arbeitsabläufe und aktuellen Themen der Lehrkräfte können sich im Zuge der bildungsbereichsübergreifenden Zusammenarbeit ergeben, wie sie bspw. in Hessen durch das Hessische Schulgesetz (vgl. Hessisches Kultusministerium 2012, § 3) gerahmt ist. Die faktische Umsetzung dieser Direktive und das Ausmaß der Kooperationsbeziehungen können mit den Daten der PAELL-Studie illustriert werden: So befanden sich während des Untersuchungszeitraums 54,8 % der pädagogisch Tätigen aus der Erwachsenenbildung in einem Austausch mit schulischen Lehrkräften. Die nachfolgende Grafik gibt einen Überblick zur Verteilung der aktiven Kooperationen zu Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen Schulformen:

Erwachsenenbildung	Kooperierender Bereich	Prozentuale Häufigkeit
	Grundschule	17
	Haupt-/Realschule	26
	Gymnasium	23
	Berufsbildende Schulen	34
	Gesamt	100

Tabelle 1: Anzahl der Kooperationsaktivitäten des Personals aus der Erwachsenenbildung. Angaben in Prozent, n=146, Quelle: PAELL 2014

Wie die Tabelle zeigt, verteilen sich die existenten Kooperationsbeziehungen relativ gleichmäßig auf die vier verschiedenen Schulformen³. Auffällig ist in diesem Zusammenhang lediglich der leicht überproportionale Anteil an bildungsbereichsübergreifender Zusammenarbeit mit Einrichtungen der beruflichen Bildung wie bspw. Teil- und Vollzeitberufsschulen. Diese Ausprägung lässt sich durch die gemeinsame Ausrichtung des pädagogischen Mandats erklären, das in beiden Bereichen auf die Förderung von beruflichen Kompetenzen im Sinne von Aus- und Weiterbildung ausgelegt ist (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013; Kade/Nittel/Seitter 2007).

Abseits der interorganisationalen Zusammenarbeit aufgrund gemeinsamer Zielsetzungen lassen sich in den Gruppendiskussionen der PAELL-Studie weitere Bezugspunkte zwischen diesen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens finden: Sie spiegeln sich überwiegend in den biographischen Erfahrungen der Gruppendiskussionsteilnehmenden wider und beziehen sich auf die Erlebnisse aus der eigenen Schulzeit.

„T4m: Ich fürchte, dass es für viele irgendwann nicht mehr viel bedeutet. Ähm das zeigt sich auch an meiner persönlichen Erfahrung im im Verwandten- Bekanntenkreis mit Schülerinnen und Schülern dort wo ich einfach höre, welchen Unterrichtsstoff mein Lehrer in meiner Schule damals vor zwanzig dreißig Jahren [lacht] schon unterrichtet hat in der heutige-

L1m: Und der machts immer noch

T4m: In der heutigen seiner gleichen Mappe, mit den gleichen vergilbten Blättern immer noch anbietet. Ohne darauf in irgendeiner Form ähm eine Veränderung auch im im Lauf der Geschichte im Lauf ein n- Lauf der der Erkenntnisse der Wissenschaft et cetera irgendwie da rein gebracht zu haben.“ (Erwachsenenbildung-2-1-29/45-30/04)

Die implizite Kritik des Gruppendiskussionsteilnehmers an der Statik des schulischen Wissenskanons wird im vorliegenden Textauszug mit dem reflexiven Bezug auf die eigene Bildungsbiographie begründet. In diesem Sinn bilden die eigenen Erlebnisse die argumentative Basis, um eine Bewertung der Lehrtätigkeit an Schulen vorzunehmen. Darüber hinaus weist diese Passage aber auch auf eine zweite Form der Bezugnahme hin: Im Sinne einer transitiven Wendung nehmen die pädagogisch Tätigen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung auch die Erfahrungen ihrer Peers oder Klientel in den Blick und treffen vor diesem Hintergrund Aussagen über die Institution Schule.

Die aufgezeigten Gegenhorizonte können aber nicht nur hinsichtlich der Verknüpfung mit der eigenen bzw. der Bildungsbiographien anderer Personen unterschieden werden. Neben diesem eher formalen Kriterium ist vor allem die thematische Verortung von Interesse. Dabei setzen sich die pädagogisch Tätigen mit dem negativen Gegenhorizont der Schule als Arbeitsplatz auseinander:

„T1w: [räuspert] ich denk Lehrerinnen und Lehrer sind am unzufriedensten

T2w: mhm denk ich auch [lacht]

T1m: aber weniger mit sich, als mit dem Umfeld mit den Möglichkeiten die sie

- T1w: ja genau ja
 T1m: da haben weil, wenn die mal merken wie schnell das eng wird
 T1m: wie können- [lächelnd]
 T1w: genau ja
 T1m: wär ich zumindestens ganz schnell unzufrieden.
 T1w: weil einfach ähäh bei Lehrer der Anspruch, und das was praktisch möglich ist zu weit auseinander klaffen, während in der Erwachsenenbildung ist der Anspruch und das was möglich ist nah beieinander“ (Erwachsenenbildung-1-1-15/25-15/35)

Wie dieser Textausschnitt exemplarisch zeigt, wird im Rahmen eines negativen Gehorizonts vor allem die eingeschränkte Autonomie der schulischen Lehrkräfte im beruflichen Handeln vor dem Hintergrund organisationaler Rahmenbedingungen kritisch beurteilt, was lediglich in Bezug auf die Beschäftigung an reformpädagogisch ausgerichteten Schulen relativiert wird. Demgegenüber werden die Freiheitsgrade der eigenen Tätigkeit an der Volkshochschule im Wesentlichen als positiv dargestellt und in den verschiedenen Gruppendiskussionen als ein zentrales Kriterium für die eigene Arbeitszufriedenheit identifiziert.

Neben der Gegenüberstellung der Arbeitsbedingungen zwischen Schulen und Volkshochschule finden sich auch immer wieder Vergleiche im Hinblick auf die Tauglichkeit dieser zwei Einrichtungen als Lernort für die Klientel. Auch hier schneidet die Institution Schule nicht besonders gut ab: Besonders die Ausrichtung des Kanons an Wissen, der in den schulischen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens Anwendung findet, wird negativ kommentiert. Besonders deutlich wird dies im folgenden Zitat:

- „T1m: Also wenn ich zur Schule gegangen bin, das sag ich auch den Kursteilnehmern ins Gesicht, ich weiß, dass ich, was ich euch jetzt erzähle, das habt ihr schon fünf Mal gehört, hoch kompliziert, akademisch dargestellt, wunderbar, aber kein Bezug zum Leben.“ (Erwachsenenbildung-3-2-18/01-18/03)

Die hier zugespitzt dargestellte Kritik an der mangelnden Lebensweltnähe des schulischen Unterrichts findet sich an verschiedenen Stellen des empirischen Materials, in denen die Beschäftigten der Volkshochschulen über ihre eigenen Vermittlungstätigkeiten berichten. In diesem Zusammenhang wird durch den Verweis auf die defizitäre Ausrichtung der schulischen Curricula die Wirksamkeit des eigenen pädagogischen Handelns bestätigt und mit einer lebensweltlichen Anschlussfähigkeit legitimiert.

Darüber hinaus wird die Schulpflicht als potentielles Hemmnis für die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern betrachtet. Im Vergleich dazu verorten die Beschäftigten der Volkshochschulen die Freiwilligkeit der Teilnahme ihrer Klientel als einen positiven Aspekt:

- „T1m: Also das erste, was mir spontan einfällt, ist dass die Leute, die zu uns kommen, für die wir was tun freiwillig ihren Hintern hierher bewegen. Und das ist natürlich ne ganz andere Ebene als wenn ich so zu sagen von meinen El-

tern in den Kindergarten geschickt werde oder in die Schule muss wie auch immer.“ (Erwachsenenbildung-2-1-03/18-03/21)

In diesem Beispiel zeigt sich die Tragweite dieses Unterscheidungskriteriums: So stellt die autonome Entscheidung der Klientel zur Konstitution eines Arbeitsbündnisses mit den pädagogisch Tätigen nicht nur eine rein juristische Differenz zwischen den thematisierten Bereichen dar. Stattdessen heben die befragten pädagogisch Tätigen dieses Merkmal auch als charakteristisches Kennzeichen ihrer Einrichtung hervor, aus dem sie die Legitimation ihres pädagogischen Handelns schöpfen können.

Betrachtet man die Aussagen der pädagogisch Tätigen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, so fällt zwar einerseits auf, dass sich die Gruppendiskussionsteilnehmenden intensiv mit den Gegebenheiten in den schulischen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens auseinandergesetzt und entsprechende Wissensbestände aufgebaut haben. Andererseits muss dabei aber in Rechnung gestellt werden, dass die negativen Gegenhorizonte, die sie weitestgehend ohne den Rückgriff auf Stereotype konstruieren, meist durch die eigenen Erfahrungen während der Schulzeit gefärbt sind und nicht durchgängig kritisch hinterfragt werden. Zudem kann festgehalten werden, dass sie nur selten nach Schulformen differenzieren und stattdessen den gesamten schulischen Bereich des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens adressieren. Aus diesem Grund rücken wir in den nachfolgenden Ausführungen die Innenperspektive in den Blickpunkt und analysieren im Sinne eines minimalen Kontrasts die beruflichen Selbstbeschreibungen von Lehrkräften aus Grundschule, Gymnasium und Berufsschule, um die dort vorhandenen Vorstellungen gegenüber der Institution Schule herausarbeiten zu können.

3.2. Grundschullehrkräfte: die berufsbiographische Perspektive auf die Institution Schule

In den Gruppendiskussionen mit den Lehrerinnen und Lehrern des Primarbereichs bestätigt sich zunächst die Perspektive der Erwachsenenbildnerinnen und -bildner hinsichtlich des Unterscheidungskriteriums der freiwilligen Teilnahme der Klientel am Unterricht. Im Gegensatz dazu sind die Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter zum Schulbesuch gesetzlich verpflichtet. Jedoch entwickeln die pädagogisch Tätigen des Primarbereichs einen negativen Gegenhorizont zur Erwachsenenbildung insofern, dass sie konstatieren, dass in diesem pädagogischen Teilbereich nur die Vermittlung von Bildung stattfindet und keine Erziehung, wie das folgende Datenbeispiel verdeutlicht:

„T1w: Erwachsenenbildung.

T2w: Genau! Ich hätte auch die Erwachsenenbildung genommen.

T1w: Ja weil da ist es einfach nur noch Bildung. Also pädagogisch ist es ja fast gar nicht mehr so richtig. Ist ja eigentlich eine Bildungsgeschichte. Ich bringe ihnen was bei und

T3w: Für Erwachsene eben, hast Recht.

T1w: muss sie nicht mehr erziehen.

T3w: Hast Recht, genau.

- T1w: Wäre jetzt so mein Gefühl.
 T4w: Der entscheidende Unterschied ist ja auch, dass die Meisten, man kann es nicht generell sagen, aber dass die Meisten in der Erwachsenenbildung freiwillig dahin gehen,
 T3w: stimmt
 T4w: um das zu erfahren, was sie gerne möchten.“ (Primarbereich-1-1-18/33-19/04)

Die Herausstellung der fehlenden Erziehungstätigkeit in der Erwachsenenbildung lässt implizit den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Grundschule erkennen und zeigt einerseits die Abgrenzungsposition der Primarlehrerinnen und -lehrer hinsichtlich ihres differnten gesellschaftlichen Mandats auf. Andererseits wird herausgestellt, dass das pädagogische Handeln der Akteure in der Erwachsenenbildung eine Reduzierung auf die Bildungsvermittlung erfährt und daher nicht mehr als „reine“ pädagogische Tätigkeit gelten kann. Das lässt die fokussierte Haltung der Grundschullehrerinnen und -lehrer auf ihren Tätigkeitsbereich erkennen, in welchem die pädagogische Tätigkeit immer als eine Verschränkung von Erziehung und Bildung definiert wird.

In den Gruppendiskussionen mit Primarlehrerinnen und -lehrern findet sich an mehreren Stellen auch die Zuschreibung einer fehlenden Erziehungstätigkeit der pädagogischen Akteure der weiterführenden Schulen. Ihnen wird zusätzlich eine begrenzte Perspektive auf die Klientel zugeschrieben. Während die Grundschullehrerinnen und -lehrer die Schülerinnen bzw. Schüler als Persönlichkeiten und nicht nur als Rollenträger wahrnehmen, wird dem Personal der weiterführenden Schulen eine eingeschränkte wissensbezogene Sichtweise unterstellt. Der folgende Ausschnitt zeigt diese Differenzierung auf:

- „T4m: Wenn ich eben, eh was wir besser können, da komm ich dann nämlich gerade zu, als wir die Räumlichkeiten dort, in diesen neugebauten Gymnasium, eh anschauen durften, wo die Kinder jetzt lernen müssten, weiße Wände, kein Poster, kein Bild, kein gar nichts.
 L1w: Mhm
 T4m: Wir ham hier schon immer noch nen ganzen Menschen im Blick und eh
 L1w: Mhm
 T4m: Bemühen uns eben Rituale zu schaffen, ehm, ehm, die auch Motivation und Freude am Lernen, weil das is ja auch nen ganz wichtiger Faktor, um erfolgreich lernen zu können. Dieses Wissen ehm unterstelle ich, wird an den weiterführenden Schulen so
 L1w: Mhm
 T4m: Nicht mehr weiter betrieben, weil vielleicht auch keine Zeit dazu is. Ehm und das is mit Sicherheit eh ne Stärke von uns ehm und eben dieser Blick, was wir auch schon hatten, auf
 L1w: Mhm
 T4m: Eh das einzelne Kind als solches, mit dem ganzen Hintergrund einfach.“ (Primarbereich-2-1-17/20-17/34)

Das Datenbeispiel verdeutlicht die Herausstellung der eigenen Stärken am negativen Gegenhorizont der pädagogischen Akteure der Sekundarbereiche I und II. Die Kritik findet zunächst ihre Verankerung am eigenen Erfahrungshorizont, welcher auf der Besichtigung eines neu erbauten Gymnasiums basiert und weitere Wissensbestände hinsichtlich der weniger stimulierenden Lern- und Vermittlungssituationen in den Schulen der Sekundarbereiche I und II mobilisiert. Hier werden die institutionellen Rahmenbedingungen und Gegebenheiten der weiterführenden Schulen kaum differenziert abgebildet und hinterfragt, sondern die Darstellung der eigenen Arbeit mithilfe positiver Abgrenzung in Anschlag gebracht.

Ein weiterer negativer Gegenhorizont wird in Hinblick auf den Hochschulbereich beschrieben. So wird den Universitätsdozentinnen und -dozenten ein fehlender Praxis- und Realitätsbezug dahingehend unterstellt, dass sie in ihrer eigenen beruflichen Sinnwelt stark verhaftet sind und darüber hinaus den Bezug zu den anderen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens verloren haben. Eine Grundschullehrerin stellt das wie folgt dar:

„T1w: Also ich hab mich anfangs über die Uniausbildung wahnsinnig geärgert, weil ich die, ja jetzt mal nur an der Uni bleiben, weil die ja dermaßen abgehoben zum Teil ist, dass man nicht wirklich weiß, wo man die Verbindung suchen soll.“ (Primarbereich-1-1-13/24-13/26)

Der Textausschnitt zeigt die Zuschreibung einer elitären Haltung der Hochschuldozentinnen und -dozenten gegenüber anderen pädagogischen Praktikerinnen und Praktikern. Die Attribuierung geht soweit, dass kaum eine Verknüpfung zwischen dem universitären Wissenskanon und dem praktisch verwertbaren Berufswissen der pädagogischen Akteure im schulischen Bereich für möglich gehalten wird. Dieses Phänomen wird gerade von Lehrerinnen und Lehrern des Primarbereichs sowie der Sekundarbereiche I und II an mehreren Stellen in den Gruppendiskussionen thematisiert. Es ist ein Hinweis für die zu geringe praxistaugliche Einschätzung des eigenen universitären Ausbildungsportfolios und lässt eine generelle Kritik an der Lebensweltferne der Hochschulen latent aufscheinen. Aufbauend auf diesem Hintergrund ist fraglich, woher die pädagogisch Tätigen aus Schulen ihr berufliches Wissen beziehen.

Die Aussagen der Grundschullehrenden weisen auf erfahrungsbasierte berufliche Wissensbestände über das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens hin, welche jedoch wenig infrage gestellt oder innerhalb von Kooperationen neu überdacht werden. Diese pädagogischen Akteure beziehen deutlich weniger als die Erwachsenenbildnerinnen und -bildner die eigenen bildungsbiographischen Erfahrungen in ihre reflexiven Betrachtungen hinsichtlich anderer pädagogischer Berufsgruppen ein. Die Bezugnahme auf Stereotype findet in beiden Fällen statt, jedoch werden diese meist von den berufs- bzw. bildungsbiographischen Erfahrungen überlagert.

3.3. Gymnasiallehrkräfte: Reflexion stereotyper Vorstellungen von der Institution Schule

Wie die Lehrkräfte des Primarbereichs stellen auch die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer in den vorliegenden Gruppendiskussionen eine scheinbare Lebensweltferne

der pädagogischen Arbeit an Hochschulen fest. Dabei beziehen sie sich etwa auf den fehlenden Praxisbezug der dort vermittelten Wissensbestände im Hinblick auf die spätere Berufstätigkeit der Klientel oder gehen auf unzureichende didaktische Konzepte ein. Das folgende Datenbeispiel soll diese letztere Unterstellung verdeutlichen:

„T1w: Weil ich das Gefühl habe, dass sich die Universitätsdozenten oft wenig als pädagogische Berufsgruppen empfinden.

T2w: Mhm.

T1w: Dass da auch wenig Didaktik dahinter steckt, sondern dieses Humboldtsche Ding naja haste mal deinen Magister, machste mal nen Kurs. Ohne Rücksicht darauf zu nehmen, dass ich es ja immer noch mit jungen Leuten zu tun habe oder auch nicht mehr ganz so blutjungen Leuten, die deren Wissensvermittlung aber trotzdem sehr viel ähm Bedenken verlangt. Und die Aufbereitung des Wissens sehr viel, sehr viel Sinn und Verstand erfordern würde.“ (Sekundarbereich II-1-1-04/30-04/39)

Hier wird über die Bezugnahme auf das universitäre Lehrpersonal zunächst das Bild einer mangelnden Kohäsion zwischen Tertiärbereich und den übrigen Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens vermittelt. Im Rahmen dieses negativen Gegenhorizonts – der einem Stereotyp gleichkommt – wird die angeprangerte Umgangskultur mit der Klientel an Hochschulen vor allem mit dem Postulat des fehlenden didaktischen Wissens begründet und eine defizitäre Zielgruppenorientierung unterstellt. Das bedeutet, dass das wissenschaftliche Personal aus der Sicht der Befragten didaktische Fähig- und Fertigkeiten vermissen lässt und diesbezüglich Wissen nicht anwendbar vorhanden ist. Da die Ausbildung der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer an den Hochschulen erfolgt, stellt sich erneut die Frage, wie die Qualität der eigenen didaktischen Ausbildung eingeschätzt wird, wenn dem Ort der eigenen Ausbildung die Eignung abgesprochen wird.

In den vorliegenden Gruppendiskussionen mit den pädagogischen Praktikerinnen und Praktikern aus Gymnasien wird deutlich, dass diese sich relativ stark mit dem pädagogischen Personal aus Fachhochschulen sowie Universitäten vergleichen und verhältnismäßig wenig mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Primarbereich oder Sekundarbereich I. Das ist vermutlich ein Hinweis auf ihre Aufstiegsorientierung und dem stärker ausgeprägten Bezug zum universitären Bereich des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens, der sich auch im Rahmen der PAELL-Studie gezeigt hat (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014). Weiterhin sind der gesellschaftliche Status – zumindest aus der Sicht anderer pädagogischer Berufsgruppen – und die Bezahlung der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer signifikant höher als die der soeben genannten Lehrkräfte aus dem Primarbereich ($p=.000$) und dem Sekundarbereich I ($p=.000$). Nicht zuletzt in der Möglichkeit zur Abordnung von verbeamteten Gymnasiallehrkräften in den Hochschuldienst (vgl. Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz 2013, § 27) wird die Nähe dieser beiden Bereiche des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens deutlich.

Trotz der eher aufstiegsorientierten Ausrichtung der Gymnasiallehrkräfte sind diese sich der öffentlich kommunizierten Stereotype gegenüber ihrer Dienststelle bewusst und können sie zumindest stellenweise reflektieren. Das zeigt sich vor allem im Vergleich mit den Grundschullehrkräften. Das folgende Datenbeispiel betont die weit verbreitete Denkweise:

- „T1w: So ein bisschen Ständesdünkel oder eben so diese Vorstellung, dass bei uns halt, was weiß ich da Guantanamo-Drill herrscht und bei den Grundschullehrern nur Kuschelpädagogik und das hat die C. ganz schön viel Arbeit gekostet, das abzubauen und das einzufädeln, dass wir uns gegenseitig besuchen und zwar ohne Vorurteile. Und dass das dann auch tatsächlich stattfindet und nicht in letzter Minute abgesagt wird.
- T1m: Ja mei, diese Klischees gibts halt. Also
- T2w: Ja, ja.
- T1m: über Grundschullehrerinnen, das sind halt diese Stricktussis, entschuldige mal, das geht ja schon im Studium los, also nicht, dass ich das jetzt so behaupte.
- T2w: Ja, ja.
- T1m: Und über den Gymnasiallehrer wird halt gesagt, das sind die Fachidioten am Gymnasium. Ja, das ist halt, das ist schon interessant, ob es nach wie vor dieses Bild oder was für Klischees jetzt halt da sind, ob das nach wie vor besteht.“ (Sekundarbereich II-1-1-43/30-43/47)

Dieser Ausschnitt verdeutlicht die reflexive Beschäftigung der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer mit den bestehenden stereotypen Vorstellungen von den unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsweisen und deren Versuch des konstruktiven Umgangs mit diesen. Die Aussagen weisen zunächst auf eine Infantilisierung und fast auf eine Geringschätzung der pädagogischen Arbeit in den vorgeschalteten Bildungseinrichtungen hin. Im Kontrast dazu wird das Gymnasium durch den Vergleich mit einem Gefängnis metaphorisch als totale Institution (vgl. Goffman 1995) deklariert, was aus Sicht der Gymnasiallehrkräfte dem negativen Bild der eigenen Einrichtung in der Öffentlichkeit am nächsten zu kommen scheint. Gleichzeitig zeigt sich durch den Rückgriff auf einen Stereotyp gegenüber der pädagogischen Arbeit in Grundschulen auch die Sensibilität der Lehrkräfte für berufskulturelle Unterschiede innerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. Der Gebrauch der Metaphern unterstreicht dabei die angeblich konträren Arbeitsweisen in den Einrichtungen. Daneben machen die pädagogisch Tätigen aber auch darauf aufmerksam, dass die Stereotypenbildung bereits während ihrer eigenen beruflichen Ausbildung stattfindet, was auf eine tiefe Verwurzelung der berufskulturellen Differenzen schließen lässt. In der dramatisierten und gegensätzlichen Darstellung der Lehrkräfte zeigt sich mit der bildungsbereichsübergreifenden Kooperation jedoch gleichzeitig auch eine Gegenmaßnahme zur berufskulturellen Fremdheit und eine Möglichkeit zur Korrektur dieser Stereotype: Möglicherweise kann man hier Tendenzen einer Gegenbewegung zur bereits diskutierten Aufstiegsorientierung der Gymnasiallehrkräfte entdecken.

Weiterhin bestätigt sich in diesem Zitat das Bild der gymnasialen Fachlehrkraft, welche nicht über das eigene Unterrichtsfach hinausschaut und tendenziell die umfassende Bildung der Klientel nicht mehr im Blick hat. In der Außenwahrnehmung wird die hohe Fachbezogenheit der gymnasialen Lehrkräfte jedoch häufig als Lebensweltferne interpretiert, wobei in den Gruppendiskussionen deutlich wird, dass sich die betroffenen pädagogisch Tätigen dieser Zuschreibung durchaus auch bewusst sein können. Die Deklaration der Lebensweltferne des schulischen Curriculums an Gymnasien wurde zuvor bereits von den Primarlehrkräften vorgenommen. Der in den Gruppendiskussionen deutlich werdende Eindruck, dass in schulischen Lehr-/Lernkontexten eine weitestgehende Ausblendung von lebensweltlich anschlussfähigen Wissensbeständen und Kompetenzen stattfindet, kann durch einen zentralen Bestandteil im Mandat von Gymnasiallehrkräften – der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf ein Studium durch die Begleitung bis zur allgemeinen Hochschulreife (vgl. Hessisches Kultusministerium 2012, § 30) – bedingt sein. Darüber hinaus wird teilweise auch die hohe Fachbezogenheit der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer als mangelnder Lebensweltbezug interpretiert, wobei auch hier ihr Mandat in Anschlag zu bringen ist: Die oft am Fachlehrerprinzip orientierten Lehrkräfte (vgl. Nittel et al. 2014) müssen zwar einerseits über hochspezifisches Fachwissen verfügen, um die Klientel angemessen auf ihre zukünftigen Studien- und Ausbildungswege vorbereiten zu können. Andererseits ergibt sich dadurch aber auch die Gefahr, dass der Blick für die Bedeutung anderer Unterrichtsfächer oder außerschulischer Aktivitäten verstellt werden kann.

In den hier dargestellten und weiteren Aussagen der Gruppendiskussionsteilnehmenden aus Gymnasien zeigt sich vorrangig ihre Tendenz zur Hinterfragung von Stereotypen über ihre Schulform. Dabei greifen sie überwiegend auf die eigenen Bildungserfahrungen zurück und beziehen sich nur randständig – etwa bei der Thematisierung der eigenen Berufsausbildung – auf das berufliche Wissen. Die jeweiligen Auseinandersetzungen mit anderen Institutionen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens finden meist mit den direkt angrenzenden Bildungsstufen, in diesem Fall dem Primar- und Tertiärbereich, statt, während zu den anderen Bereichen kaum Bezüge hergestellt werden.

3.4. Berufsbildende Schulen: Binnendifferenzierung durch die Bezugnahme auf Stereotype

Der Vergleich mit anderen pädagogischen Berufsgruppen wird auch an der Schnittstelle zwischen dem pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens und dem Berufssystem vollzogen: Dabei gehen die Berufsschullehrerinnen und -lehrer durchaus positiv auf die Qualität der Arbeit in anderen Schulformen ein: So kommt in der Aussage „also in der Grundschule is das ja meistens recht gut läuft das recht gut. Da wird auf Individualisierung Wert gelegt und so weiter“ (Sekundarbereich II-4-1-06/12-06/13) die Wertschätzung für die Arbeitsweise im Primarbereich in einem positiven Gegenhorizont zur Geltung. Während der Primarbereich an dieser Stelle positiv hervorgehoben wird, zeigt sich nach Ansicht der befragten Berufsschullehrkräfte in anderen Schulformen das Gegenteil:

„T5m: Leben in der Schule ist ganz, ganz stark geprägt vom Beziehungscharakter. Und das muss mit Leben gefüllt sein. Und das war bisher an Schulen äh nich so im Schwerpunkt zu sehen, da war Unterricht das Zentrale im im Schulleben, und dieses, das zentrale im Unterricht war Wissensvermittlung von einem Individuum, was an der Tafel steht, hin zu einer Masse von Individuen, die Klasse heißen“ (Sekundarbereich II-4-1-31/22-31/28)

Hier werden die Schwerpunktsetzung im und die dominante Sozialform des Unterrichts (vgl. Meyer 2010) an der Institution Schule gleichermaßen kritisiert: Die Fokussierung von schulischen Abläufen auf die Wissensvermittlung im Stil des Frontalunterrichts erfährt an dieser Stelle eine Defizitzuschreibung. Dieser negative Gegenhorizont zeichnet sich dadurch aus, dass ein Mangel an Interaktionen zwischen pädagogisch Tätigen und ihrer Klientel außerhalb der Lehr-/Lernsituationen festgestellt wird. Diese Kritik, die im vorliegenden Auszug nicht weiter begründet wird, deutet darauf hin, dass zumindest im Zusammenhang von Schule und den dort angewandten Sozialformen des Unterrichts bestimmte Stereotype existieren, die hier von Berufsschullehrerinnen und -lehrern aufgegriffen werden. Damit zeigt sich gleichzeitig, dass neben der Interpretation der Lebensweltferne als Defizitzuschreibung an die inhaltliche Ausrichtung des Curriculums auch eine didaktische Komponente diskutiert wird, nämlich die Kritik am Frontalunterricht.

In Bezug auf die Kritik am Unterricht in Gymnasien werden die Stereotype dementsprechend nicht nur von den Gymnasiallehrkräften allein registriert. Darüber hinaus gehen – neben dem bereits thematisierten Personal aus dem Bereich der Erwachsenenbildung – auch die befragten Lehrerinnen und Lehrer aus Berufsschulen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Berufstätigkeit ebenfalls auf die Inhalte des dort vermittelten Wissenskanons ein:

„T1m: Wir sind au gezwungen, stärker innovativ zu sein. Weil wir [räuspert sich] an den Berufen hängen und äh die Berufe ändern sich und zwar sehr schnell, immer schneller äh viele Berufe brechen weg, neue Berufe kommen dazu und wir müssen die Berufe unterrichten wir können nicht das unterrichten, was wir vor oder was vor dreißig Jahren ma aktuell war. Was in der allgemeinbildenden Schule durchaus häufig noch der Fall is. Äh wo jemand [räuspert sich], weiß ich Mathematik oder irgendwas unterrichtet die Mathematik als solche hat sich nicht geändert und ähm [räuspert sich] also zumindest auf dem Level, was man in der Schule braucht, hat sie sich nicht geändert.“ (Sekundarbereich II-4-1-05/09-05/17)

Indem der Gruppendiskussionsteilnehmer hier auf die beruflich bedingte Notwendigkeit zur permanenten Anpassung an die Veränderungen in den Ausbildungsberufen eingeht, erhält das Curriculum an allgemeinbildenden Schulen und damit implizit auch der gymnasiale Lehrplan eine negative Zuschreibung: Hier taucht im Rahmen des negativen Gegenhorizonts die Inaktualität und Statik des vermittelten Wissens auf, was jedoch nicht durch den Bezug auf eigenen Erfahrungen begründet wird. Die somit als Stereotyp identifizierbare Vorstellung der Statik wird zwar vom Teilneh-

menden selbst abgeschwächt, doch zeigt seine Argumentation eine inhaltliche Schwäche auf: Zwar vollziehen sich im Bereich der allgemeinbildenden Schulen keine inhaltlichen Veränderungen wie es in der beruflichen Bildung mit dem Wegfall ganzer Ausbildungsberufe und der Schaffung neuer Berufsbilder (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2014) geschieht. Stattdessen finden die Veränderungen aber auf einer anderen Ebene statt: Im Anschluss an die Veröffentlichung der PISA-Studien (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003) zeigen sich zunehmend einschneidende Veränderungen im didaktischen Bereich: Als Beispiel sei hier nur auf die zunehmende Ausrichtung der Lehrpläne an kompetenzorientierten Bildungsstandards verwiesen (vgl. Höfer et al. 2010).

In den vorliegenden Gruppendiskussionen begründen die Berufsschullehrerinnen und -lehrer ihre Kritik, die sich vorwiegend auf die weiterbildenden Schulen mit allgemeinbildendem Schwerpunkt beziehen, überwiegend durch die Bezugnahme auf gängige Stereotype und durch Verweise auf die eigene berufliche Tätigkeit. Im Vergleich zu den Lehrkräften aus Grundschulen und Gymnasien zeigen sich hier verstärkte Tendenzen zur Nutzung von Stereotypen, was auch als Hinweis auf eine berufskulturelle Fremdheit zwischen allgemein- und berufsbildenden Schulen gewertet werden kann.

4. Die Institution Schule als Orientierungsfolie für die beruflichen Selbstbeschreibungen von pädagogisch Tätigen

Wie die Analyse der Gruppendiskussionen aus der PAELL-Studie mit dem Fokus auf das Meinungsbild (vgl. Beyersdorff 2011) der pädagogisch Tätigen aus Volkshochschulen, Grundschulen, Gymnasien und Berufsschulen zeigt, greifen die Befragten auf unterschiedliche Strategien zurück, wenn sie sich kritisch auf die Institution Schule beziehen: Ganz generell kann in diesem Zusammenhang festgehalten werden, dass sich die Befragten überwiegend auf die expliziten Bildungseinrichtungen (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007) aus „benachbarten“ Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens beziehen. Diese Konstellation zeigt auf, dass sich das Wissen der pädagogisch Tätigen auf diejenigen Bereiche bezieht, die auch als biographisch vor- bzw. nachgeschaltet bezeichnet werden können und dementsprechend an diesen Stellen nach Anknüpfungspunkten zur bildungsbereichsübergreifenden Vergemeinschaftung gesucht werden kann. In allen Bereichen kommen darüber hinaus Stereotype zum Einsatz, wenn über die Institution Schule gesprochen wird. Das zeigt einerseits, dass die befragten pädagogisch Tätigen durchaus kritische Anmerkungen zur derzeitigen Verfasstheit des pädagogisch organisierten Systems formulieren und Reformansätze aufzeigen können. Andererseits verweist dieser Umstand auch auf den hohen Stellenwert dieser Institution für die Öffentlichkeit, der so hoch einzuschätzen ist, dass zu diesem Thema eine Vielzahl von Stereotypen wie etwa die Lebensweltferne bestimmter Curricula existieren und selbst in den pädagogischen Berufsgruppen diskutiert werden.

Zudem zeigen sich in formaler Hinsicht zwei Modi der Bezugnahme auf die Institution Schule: Erstens die Reproduktion von und Reflexion über Stereotype, die in

Bezug auf verschiedene Schulformen bestehen. Ergänzend zu dieser Möglichkeit zapfen die pädagogisch Tätigen aber zweitens auch die eigenen Wissensbestände an, die je nach Situation eher den eigenen Schulerfahrungen oder dem beruflichen Handeln entspringen. In diesem Zusammenhang konnten im Zuge der Analyse bei den vier thematisierten Bereichen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen herausgearbeitet werden:

Die befragten Vertreterinnen und Vertreter der Volkshochschulen beziehen ihr Wissen vornehmlich aus den Erfahrungen, die sie während ihrer eigenen Schulzeit gesammelt haben. Auf dieser Basis kritisieren sie vor allem die Statik des schulischen Wissenskanons und stellen dies als Symptom einer unzureichenden Lebensweltnähe des schulischen Curriculums heraus. Demgegenüber stützen die Grundschullehrkräfte ihre Einschätzungen stärker auf ihre beruflichen Erfahrungen, wenn sie sich mit der Institution Schule auseinandersetzen. In diesem Zusammenhang konzentriert sich ihre Kritik aus einer Binnenperspektive heraus hauptsächlich auf die weiterführenden Schulen und hier im Wesentlichen auf den Umgang mit der Klientel: Aus ihrer Sicht findet in den dortigen Einrichtungen eine Überfokussierung auf das rollenförmige Handeln der Klientel statt, während ihre darüber hinaus gehenden Bedürfnisse in den Hintergrund rücken. Die pädagogisch Tätigen aus Gymnasien gehen auf ihre ganz eigene Art mit der Kritik an ihrer Einrichtung um: Anstatt sich vorwiegend auf die übrigen Schulformen zu beziehen, orientieren sie sich überwiegend am Tertiärbereich. Gleichzeitig registrieren die Gymnasiallehrkräfte aber auch die Stereotype, die über das Gymnasium kursieren und hinterfragen zudem den Vorwurf einer überfokussierten Fachbezogenheit der Lehrkräfte zumindest im Ansatz. Demgegenüber nutzen die Berufsschullehrerinnen und -lehrer in ihren beruflichen Selbstbeschreibungen die existenten Stereotype, um auf die aus ihrer Sicht wichtigsten Unterschiede zwischen allgemein- und berufsbildenden Schulen hinzuweisen. In diesem Zusammenhang postulieren sie die Inaktualität der didaktischen Konzepte in allgemeinbildenden Schulen und gehen darauf ein, dass in berufsbildenden Schulen eine bessere Vorbereitung auf den unmittelbaren Berufseinstieg als in allgemeinbildenden Schulen möglich sei.

In der Gesamtschau der Ergebnisse zeichnet sich der Eindruck ab, dass sich die Negativbilder (vgl. Köberle 1999) der pädagogisch Tätigen gegenüber der Institution Schule auf eine spezifische Schulform konzentrieren: Im empirischen Material werden augenfällige Überschneidungen zwischen den verschiedenen Aussagen sichtbar, wenn innerhalb der schulischen Bereiche des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens differenziert wird. Während die Gruppendiskussionsteilnehmenden aus den Volkshochschulen zunächst nicht zwischen den verschiedenen Schulformen unterscheiden, richtet sich die Kritik der Primarlehrkräfte auf die weiterführenden Schulen. Zugleich bemängeln die Beschäftigten aus berufsbildenden Schulen den Umgang mit der Klientel in allgemeinbildenden Schulen und die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer gehen sogar direkt auf die existenten Stereotype zu dieser Schulform ein: Es zeigt sich, dass das Gymnasium bis zu einem gewissen Grad als Orientierungsfolie für pädagogisch Tätige dient. Die Bezugnahme auf diese Institution ist sicherlich nicht ganz abwegig, stellt sie doch eine der ältesten und auch eine der

beständigsten Einrichtungen im deutschen Schulwesen dar: So lassen sich die Wurzeln dieser Einrichtung bereits in der Bildungsreform von Wilhelm von Humboldt finden, dessen so genanntes humanistisches Bildungsideal sich in dieser Schulform besonders niederschlagen sollte (vgl. Richter 1971). Neben dieser kulturhistorischen Positionierung als Lernort mit dem Schwerpunkt der allseitigen Bildung weist das Gymnasium auch einen gewissen Reiz als Arbeitsplatz auf: Auch die bereits aufgezeigten Einkommensunterschiede können als Grund für die Referenz auf das Gymnasium gedeutet werden.

Anmerkungen

- 1 Wir bedanken uns herzlich bei Claudia Dellori, die wertvolle Vorarbeiten für diesen Beitrag geleistet hat, ohne die wir nicht zu diesen Ergebnissen gelangt wären.
- 2 Die Daten für den vorliegenden Beitrag beziehen wir aus der Studie „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens“ (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014). Im Rahmen dieser auch als PAELL-Studie bezeichneten Untersuchung wurden in den Jahren 2009 bis 2011 insgesamt 1.601 pädagogisch Tätige aus unterschiedlichen Bereichen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens in vier Regionen (Bad Tölz-Wolfratshausen, Kassel, München und Waldeck-Frankenberg) untersucht. Das pädagogische Personal aus dem Elementar- und Primarbereich, den Sekundarbereichen I und II, dem Hochschulwesen sowie den Bereichen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der außerschulischen Jugendbildung nahm zunächst an einer schriftlichen Einstellungs- und Interessenserhebung teil, bevor 137 Personen aus diesem Kreis auch zu Gruppendiskussionen zusammenkamen. In diesen Rundensetzungen sich die Teilnehmenden mit den Themenkomplexen „Berufliche Aufgaben- und Funktionszuschreibungen“, „Arbeitszufriedenheit“, „Bildungsbereichsübergreifende Zusammenarbeit“ und „lebenslanges Lernen“ auseinander.
- 3 Diese Unterscheidung orientiert sich an den Vorgaben aus der PAELL-Studie (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014).

Literatur

- Anderson-Clark, Tracy N./Green, Raymond J./Henley, Tracy B. (2008): The Relationship between First Names and Teacher Expectations for Achievement Motivation. In: *Journal of Language and Social Psychology* 27: 94, S. 94-99.
- Appel, Markus (2008): Medienvermittelte Stereotype und Vorurteile. In: Batinic, Bernad/Appel, Markus (Hrsg.): *Medienpsychologie*. Heidelberg: Springer, S. 313-335.
- Beyersdorff, Marius (2011): Wer definiert Wissen? Wissensaushandlungsprozesse bei kontrovers diskutierten Themen in „Wikipedia – Die freie Enzyklopädie“ – Eine Diskursanalyse am Beispiel der Homöopathie. Berlin: Lit Verlag
- Bohnsack, Ralf (1999): *Rekonstruktive Sozialforschung*. 3. Auflage. Opladen: Leske & Budrich.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2014): *Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen*. 6. Auflage. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2013): *Bundesbeamtengesetz in der Fassung vom 5. Februar 2009 (BGBl. I S. 160)*, zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 28. August 2013 (BGBl. I S. 3386).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): *Berufsbildungsgesetz in der Fassung vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931)*, zuletzt geändert durch Artikel 22 des Gesetzes vom 25. Juli 2013 (BGBl. I S. 2749).

- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000 – ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Gebhard, Ulrich (1988): Naturwissenschaftliches Interesse und Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Nexus.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.
- Goffman, Erving (1995): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hessisches Kultusministerium (2012): Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 441), zuletzt geändert durch Gesetz vom 18. Dezember 2012 (GVBl. S. 645).
- Hof, Christiane (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Höfer, Dieter/Steffens, Ulrich/Dichl, Gunther/Loleit, Petra/Maier, Dieter (2010): Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen. Eine Darstellung für Lehrerinnen und Lehrer an hessischen Schulen. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Köberle, Matthias (1999): Deutscher Habitus bei Peter Weiss. Studien zur „Ästhetik des Widerstands“ und zu den „Notizbüchern“. Würzburg: Verlag Königshausen und Neumann.
- Meyer, Hilbert (2010): Unterrichtsmethoden, II: Praxisband. 13. Auflage. Frankfurt am Main: Cornelsen.
- Nittel, Dieter (2002): Berufliche Selbstbeschreibungen im Spiegel von Praxisberichten. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2/2002, S. 137-152.
- Nittel, Dieter (2004): Berufliche Selbstbeschreibungen und Biografie. Über die Kongruenz erwachsenenpädagogischer Ansprüche und deren Verwirklichung. In: Bender, Walter/Groß, Maritta/Heglmeier, Helga (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 343-358.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz.
- Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf/Dellori, Claudia/Siewert-Kölle, Andrea (2014): Gemeinsamkeiten und Unterschiede der pädagogischen Berufsgruppen. In: Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf: Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim: Beltz, S. 60-101.
- PAELL (2014): Kooperationsbeziehungen der pädagogischen Berufsgruppen. Internes Arbeitspapier. Frankfurt am Main.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, Wilhelm (1971): Der Wandel des Bildungsgedankens. Die Brüder von Humboldt, das Zeitalter der Bildung und die Gegenwart. Historische und Pädagogische Studien, Bd. 2., Berlin: Colloquium-Verlag.
- Stangl, Werner (2014): Stereotyp. Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online verfügbar unter <http://lexikon.stangl.eu/630/stereotyp/> (07.04.2014)
- Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, Rudolf/Nittel, Dieter (2013): Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. Zur Aktualität Émile Durkheims. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2013, S. 145-162.

Kooperationen der Münchner Volkshochschule mit Münchner Schulen

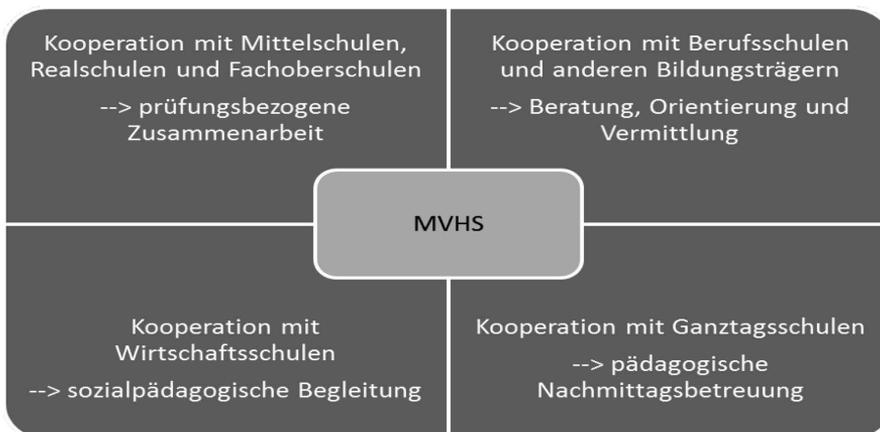
Susanne Kraft

Zusammenfassung

Die Münchner VHS (MVHS) pflegt vielfältige Kooperationen mit verschiedenen Schulen in München. Im Beitrag werden diese kurz skizziert, die Gemeinsamkeiten und die Besonderheiten herausgestellt, Chancen und Nutzen dargestellt sowie Problemstellen beschrieben. Am Ende des Beitrags finden sich als Resümee einige Empfehlungen zur Gestaltung von Kooperationen zwischen Volkshochschulen und Schulen.

Überblick über die Kooperationen zwischen MVHS und Schulen

Organisatorisch lassen sich unterschiedliche Kooperationspartner differenzieren, aus denen sich ebenfalls unterschiedliche Aufgaben und Formen der Kooperation ergeben. Einen ersten Überblick zeigt die folgende Grafik:



Kooperation mit Mittelschulen, Realschulen und Fachoberschulen – Die MVHS als Schule

Seit 1964 und damit seit nun 50 (!) Jahren bietet die Münchner Volkshochschule im Auftrag der Landeshauptstadt München jährlich zehn bis zwölf Schulabschlusslehrgänge an. Junge Erwachsene (in der Regel junge Leute, die auf der normalen Schule keinen Abschluss erworben haben oder durch Migrationszuzug erst seit kurzem in Deutschland sind) können auf dem Zweiten Bildungsweg den Erfolgreichen und Qualifizierenden Mittelschulabschluss (früher Hauptschulabschluss), die Mittlere Reife und neuerdings auch (wieder) das fachgebundene Abitur erwerben. Jährlich sind dies ca. 220 Jugendliche, in der gesamten Zeit des Zweiten Bildungsweges an der MVHS somit ca. 11.000 Jugendliche, die erfolgreich den Schulabschluss erworben haben. Mittlerweile haben ca. 80 % der Teilnehmenden einen Migrationshintergrund, es sind mit ca. 60 % etwas mehr junge Männer als junge Frauen. Viele der Jugendlichen werden erfolgreich in Ausbildung vermittelt, ein nicht unerheblicher Anteil (ca. 30 %) möchte aber auch schulisch weiterlernen und bei der MVHS oder in städtischen bzw. staatlichen Schulen einen weiteren Schulabschluss erwerben¹.

Der Schulstoff orientiert sich am offiziellen Lehrplan, die Lehrgangspraxis kann jedoch von der MVHS selbst gestaltet werden. Deshalb gibt es neben dem traditionellen Unterricht angeleitete Praktika, intensive Berufsorientierung und eine sozialpädagogische Begleitung, die bei den vielfältigen Problemen der Jugendlichen unterstützt. Gemeinsame Projekte im kulturellen und sozialen Bereich ergänzen den Unterricht: So werden zu Beginn des Schuljahres gemeinsame Lernaktionen im Ökologischen Bildungszentrum der MVHS und dem Münchner Umweltzentrum e. V. durchgeführt, mehrfach wurde mit dem Münchner Völkerkundemuseum und dem Bayerischen Rundfunk Aufnahmen zu laufenden Ausstellungen erstellt („Afrika im Ohr“, „Asien im Ohr“), die dann als Audioguide den Besucher/innen des Museums zur Verfügung standen) sowie Theaterprojekte mit den Münchner Kammerspielen. Als jüngstes und sehr erfolgreiches Beispiel kann die Durchführung eines vom BMBF über den Deutschen Volkshochschul-Verband geförderten Talentcampus genannt werden, bei dem in den Osterferien 2014 25 Jugendliche gemeinsam unter Anleitung professioneller Theaterpädagog/innen Theater gespielt und Deutsch gelernt haben.

Der Schulabschluss wird immer extern durch eine Prüfungsschule abgenommen. Kooperationen sind hier somit vorwiegend prüfungsbezogen, ein enger fachlicher Austausch mit den Fachlehrkräften ist eine wichtige Voraussetzung, die Jugendlichen auch gut für die externen Prüfungen vorzubereiten.

Die Kooperationen laufen in diesem Bereich so erfolgreich, dass einige der Prüfungen seit diesem Schuljahr durch eine externe Prüfungskommission im eigenen Haus der MVHS stattfinden können. Die Prüfungshoheit liegt dabei weiterhin bei der Schule, jedoch ist die MVHS Gastgeberin für die Prüfung und verantwortlich für die absolut korrekte Durchführung und Ablauf der Prüfungen. Dies zeigt eine hohe Wertschätzung und ein hohes Vertrauen gegenüber der Leitung der Schulabschlusslehrgänge und den Lehrkräften der MVHS. Wertgeschätzt wird auch die qualitativ gute Ausstattung der Räumlichkeiten der MVHS.

Ein kleiner Nebeneffekt ist bei der Durchführung der Prüfungen im eigenen Haus auch, dass unsere Jugendlichen auf dem Weg in die Prüfungsschulen nicht im „Großstadtdschungel“ verloren gehen.

Als Dankeschön für den schönen Erfolg und um die MVHS auch weiterhin für die Jugendlichen als interessanten Bildungsträger attraktiv zu halten, bekommen alle Jugendlichen mit ihrem Zeugnis einen Gutschein der MVHS über 20 €, den sie für weitere Kurse einlösen können, insbesondere natürlich für die Kurse der Jungen Volkshochschule. Das Programm der Jungen Volkshochschule der MVHS ist durch die fachgebietsübergreifende Zusammenarbeit eng verzahnt mit dem Gesamtprogramm. Es richtet sich an Jugendliche zwischen 14 und 22 Jahren und bietet mit ca. 140 Kursen bzw. Veranstaltungen pro Jahr ein breites Angebotspektrum im Bereich Lernstudio sowie im kulturellen und kreativen Bereich.

Kooperationen mit Berufsschulen und anderen Bildungsträgern – Die MVHS als Beratungsstelle

Seit über 20 Jahren gibt es an der MVHS die Beratungsstelle ÜSA – Übergang Schule-Arbeitswelt. Wurde die Beratungsstelle anfangs gegründet, um jugendlichen Schulschwänzer/innen eine Möglichkeit zu bieten, ein dafür fälliges Bußgeld durch den Besuch einer Beratung zu vermeiden, hat sich die Beratungsstelle mittlerweile zu einer zentralen Anlaufstelle für Jugendliche entwickelt, die verunsichert sind, wie und wo es nach der Schule oder bedingt durch einen Schul- oder Ausbildungsabbruch weitergehen soll. ÜSA bietet Beratung und Orientierung und vermittelt in ergänzende, weiterführende Maßnahmen. Beratungen finden oftmals mehrfach statt, es werden systematische Instrumente (z. B. der „Profilpass für junge Menschen“, das „Kompetenzen Panorama für Migrantinnen und Migranten“) zur Berufsorientierung eingesetzt (einzeln oder in Gruppen), ein virtuelles Bewerbungsstudio wurde entwickelt, berufsbezogene Vorträge und Betriebsbesichtigungen werden gemeinsam besucht und ausgewertet. Jährlich sind es ca. 1.000 Jugendliche, davon etwa die Hälfte mit Migrationshintergrund, die durch die drei ÜSA-Berater/innen begleitet werden. 90 % der Jugendlichen werden erfolgreich in unterschiedliche Schulen, in berufsvorbereitende Maßnahmen und in Ausbildung vermittelt.

Ergänzend können in Zusammenarbeit mit der Jungen Volkshochschule wertvolle Xpert Basiszertifikate (Interkulturelle Kompetenz, Sozialkompetenz, IT-Kompetenz und Wirtschaftskompetenz) erworben werden.

Eine sehr gute, enge Kooperation besteht mit der Schule zur Berufsvorbereitung, die regelmäßig Jugendliche vermittelt, eine enge Vernetzung und Zusammenarbeit wird von ÜSA mit den Berufsschulen in München gepflegt. Aber auch andere Bildungsträger verweisen auf die Beratungsstelle und umgekehrt kann ÜSA die Jugendlichen auf ein passendes Angebot vermitteln. Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation sind gute Informationen über aktuelle Bildungsmaßnahmen für Jugendliche, umfassende Kenntnisse weiterer Beratungsstellen der LH München sowie eine enge Vernetzung der Berater/innen mit den städtischen Schulen und Ämtern.

Kooperation mit Wirtschaftsschulen – die MVHS als Trägerin von Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit wird an fast allen Mittelschulen, Berufsschulen und Förderschulen in München angeboten. In der Regel wird diese Aufgabe von einem Bildungsträger übernommen – neben der MVHS sind kirchliche und private Träger aktiv. Die Schulsozialpädagog/innen kümmern sich um schulische, persönliche, familiäre und entwicklungsbedingte Probleme von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Folgende Angebote werden an den Schulen durchgeführt:

- Beratung von einzelnen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen
- Beratung für Eltern
- Gruppenarbeit und Freizeitmaßnahmen
- Projektarbeiten mit Klassen zu Themen, die das soziale Miteinander betreffen, wie z. B. interkulturelles Lernen, Gewaltprävention, gemeinsame Aktivitäten wie Klettergarten
- Projektarbeiten, die die persönlichen Problemlagen der Jugendlichen zum Thema haben, wie z. B. Schuldenvermeidung, Suchtprävention, Mädchenspezifisches
- Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium und mit der Schulleitung
- Teilnahme an Schulveranstaltungen, Kooperation und Kontakt mit Behörden und Institutionen.

Die MVHS stellt die Sozialarbeit in München an drei Wirtschaftsschulen (mit jeweils ca. 300 Schülerinnen und Schülern), einer Praxisklasse (ca. 15 sehr schwache Schülerinnen und Schüler) und an einer Schule für junge Flüchtlinge, die dort für 1 bis 2 Jahre unterrichtet werden (ca. 130 Jugendliche). An den Wirtschaftsschulen ist jeweils eine Sozialpädagogin/ein Sozialpädagoge tätig (mit 35 Stunden wöchentlich nahezu in Vollzeit), in der Praxisklasse beträgt der Stellenumfang der Sozialpädagogin eine halbe Stelle und bei den Flüchtlingen sind es 70 Stunden monatlich (verteilt auf drei Sozialpädagog/innen).

Schwerpunkte sind jeweils die o. g. Aufgaben, wobei es durchaus Unterschiede zwischen den Schulen gibt: An den Wirtschaftsschulen liegt der Schwerpunkt auf der (einzelfallorientierten) Berufsorientierung, Beratung bei persönlichen Problemen und bei der Durchführung schulischer Projekte. Bei den Praxisklassen stehen die Einzelfallbegleitung, die Berufsorientierung sowie ergänzende Angebote im Lesen, Schreiben, Rechnen im Vordergrund und bei den Flüchtlingsklassen sind es ebenfalls die Einzelfallberatungen mit all den besonderen Problemlagen meist traumatisierter Jugendlicher sowie die interkulturelle Arbeit, die den Arbeitsalltag prägen.

Die Kooperationen im Bereich der Schulsozialarbeit sind zum einen inhaltlich durch die Besonderheiten der sozialpädagogischen Arbeit geprägt, die ja nicht unmittelbar erwachsenenpädagogisch, sondern in der Regel klientenorientiert und auf den Einzelfall bezogen definiert und orientiert ist. Dies führt dazu, dass immer wieder auch die eigenen Werte und Grundsätze der pädagogischen Arbeit sowie die Grenzen sozialpädagogischer Arbeit reflektiert werden müssen.

Zum anderen ist es eine große Herausforderung, die räumliche Distanz zwischen Schule als Arbeitsort für die Mitarbeiter/innen und der VHS als Arbeitgeber zu ge-

stalten. Die Kolleg/innen sind durch den Arbeitsort Schule sehr intensiv in die schulischen Abläufe sowie in die dort geltenden zeitlichen und inhaltlichen Logiken des Schulsystems eingebunden. Schulsozialarbeit findet zwar an der Schule statt, als Einrichtung der Erwachsenenbildung ist es jedoch auch das Interesse der MVHS, die Schülerinnen und Schüler als junge Erwachsene wahrzunehmen und zu stärken und die Arbeit an der Schule als erwachsenenpädagogische Aufgabe zu gestalten.

Das führt durchaus manchmal zu inhaltlichen Konflikten (was sind die Aufgaben der Sozialpädagog/innen, was sind Aufgaben, die die Lehrkräfte zu erfüllen haben) und zu Loyalitätsproblemen, denn die fachliche Leitung liegt bei der Projektleitung der MVHS und nicht bei der Schulleitung, die aber durch die örtliche Nähe und so manchen akuten Bedarf einen schnelleren Zugriff auf die Kolleg/innen hat.

Kooperation mit Ganztagschulen – die MVHS als Mitgestalterin der Nachmittagsbetreuung in Ganztagschulen

Die MVHS arbeitet in diesem Bereich derzeit mit drei Schulen zusammen. Die konkrete Ausgestaltung der Nachmittagsbetreuung in den Ganztagschulen wird mit der jeweiligen Schule jährlich neu festgelegt und umfasst folgende Aufgaben:

- Beaufsichtigung der Schülerinnen und Schüler beim Mittagessen
- Begleitung in die Klassenzimmer
- Beaufsichtigung bei der Erledigung der Hausaufgaben (Unterstützung der Lehrkräfte)
- Nachhilfe im Einzelfall (Unterstützung der Lehrkräfte)
- Beaufsichtigung in der Freizeit
- Durchführung von Angeboten (Ernährungsberatung, Sport- und Spielangebote, Bewegungskünste, PC-Führerschein, Bastel- und Werkangebote, musische Angebote wie z. B. Percussion, kunstpädagogische Projekte).

Diese Form der Kooperation mit Schulen ist für die MVHS als Bildungsträger die schwierigste, weil hier von den Schulen sehr konkrete Wünsche und Ansprüche formuliert werden, die die MVHS meist lediglich als Organisatorin des Nachmittagsangebotes angesehen. Die ausschließliche Arbeit mit Honorarkräften bei der Ganztagsbetreuung ist der geringen Finanzierung geschuldet, die das Land für diese Aufgabe bereitstellt. Durch die geringen Mittel ist eine aktive und professionelle Mitgestaltung der Nachmittagsbetreuung damit auch nur bedingt umsetzbar – so gibt es z. B. nicht einmal Materialgeld zur Umsetzung von Projekten.

Unterschiedliche Formen der Kooperation

Neben der dargestellten inhaltlichen Unterschiedlichkeit der Kooperationen mit den Schulen sind auch die Formen der Kooperation unterschiedlich:

Die Durchführung der Schulabschlusslehrgänge und die Beratungsstelle ÜSA sind ein langjähriges Projekt der Landeshauptstadt München mit der MVHS, also ein kommunaler Auftrag an die MVHS, der zwar auf Dauer gestellt ist, trotzdem ist die-

ser Auftrag formal sehr geregelt: So muss der Zuschuss für die Schulabschlusslehrgänge und für die Beratungsstelle ÜSA jährlich beantragt und durch den Stadtrat bewilligt werden. Ein Vertrag besteht mit dem zuständigen städtischen Referat für Bildung und Sport, nicht direkt mit den Schulen. Jährliche Zielvereinbarungen legen fest, wie viele Jugendliche prozentual den Abschluss erreichen müssen. Die Ergebnisse der Beratungsstelle ÜSA werden ebenfalls jährlich mit dem städtischen Geldgeber kritisch diskutiert und ausgewertet.

Die Kooperation mit den (Prüfungs-)Schulen ist nicht formal geregelt, sondern geprägt von langjähriger guter Beziehungsarbeit zwischen den Lehrkräften der MVHS und den Lehrkräften bzw. der Schulleitung der jeweiligen Schulen. Insgesamt ein erfreuliches Beispiel, wie auch ohne direkte vertragliche Bindungen eine erfolgreiche Kooperation wachsen und funktionieren kann. Grundlage für den Erfolg sind hier neben der genannten Wertschätzung die absolute Zuverlässigkeit, Seriosität und Professionalität der MVHS.

Bei den Kooperationen im Bereich Schulsozialarbeit ist die vertragliche Situation anders gestaltet – hier müssen regelmäßig Projektanträge mit Finanzkalkulationen gestellt werden. Die MVHS muss sich – wie andere Bildungsträger – an öffentlichen Ausschreibungen beteiligen. Entscheidend ist dann neben dem inhaltlichen Konzept immer auch der Preis, weshalb auch der konzeptionellen und ressourcenmäßigen Ausgestaltung selbstverständlich Grenzen gesetzt sind. Nach dem erfolgten Zuschlag, werden entsprechend (befristete) Verträge zwischen den Geldgebern und der MVHS erstellt, die bindend für die Durchführung des Angebotes sind. Entsprechend ist die MVHS hier bei der Umsetzung der Aufgaben darauf verpflichtet und muss dies dem Geldgeber gegenüber auch nachweisen.

Die Kooperation bei der Nachmittagsbetreuung in den Ganztagschulen sind es in der Regel die Schulen, die auf einen Bildungsträger zugehen, mit der Bitte, diese Aufgabe zu übernehmen, da sie nur mit Unterstützung eines Bildungsträgers an die dafür vorgesehenen Gelder kommen. Die Rolle der MVHS ist hier weitgehend eine Dienstleistung mit wenig inhaltlichen Gestaltungsmöglichkeiten.

Einschätzung der Kooperationen mit Schulen

Insgesamt gesehen bereichern die Kooperationen mit den Schulen jedoch die Arbeit der Münchner Volkshochschule. Als kommunale Bildungseinrichtung bieten sich so viele Möglichkeiten, schulische Bildungsangebote zu ergänzen, erwachsenenpädagogische Elemente einfließen zu lassen und auch den Jugendlichen in der Stadt die Münchner VHS näher zu bringen. Die Vernetzung mit Schulen zeigt die unverzichtbare und sozialintegrative Aufgabe, die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in der kommunalen Bildungslandschaft hat.

Insbesondere wenn man den Bereich des *Zweiten Bildungswegs* betrachtet (die MVHS als Schule mit den ausdifferenzierten Schulabschlusslehrgängen und der Beratungsstelle ÜSA), kann die dort geleistete Arbeit als überaus erfolgreich bezeichnet werden. Jungen Erwachsenen eine zweite Chance zum Schulabschluss zu bieten und sie bei der Integration in Schule, Ausbildung und Beruf zu begleiten und zu unter-

stützen, gehört zu den Kernaufgaben der MVHS. Hier ist es möglich und in München auch gelungen, ein pädagogisches Konzept zu entwickeln und eine Lernkultur zu schaffen, die sich von der Regelschule unterscheidet. In dieser Differenz gründet auch der Erfolg der Arbeit. Die MVHS trägt zur Bildungsgerechtigkeit bei und investiert in ihren eigenen Nachwuchs.

Kooperationen beanspruchen aber immer auch erhebliche Ressourcen des Bildungsträgers:

Die Projektanträge und finanziellen Abwicklungen der Zuschüsse sind mit einem hohen personellen und Verwaltungsaufwand verbunden (jährliche Bewilligungen, detaillierte Einzelnachweise). Die Verträge für die Mitarbeiter/innen (z. B. in der Schulsozialarbeit und in der Praxisklasse) sind entsprechend den befristeten Projektaufträgen erstmal befristet. Entfristungen nimmt die MVHS jedoch nach fünf Jahren vor und trägt damit auch ein nicht unerhebliches finanzielles Risiko.

Es existieren unterschiedliche Logiken, die den Arbeitsalltag prägen (die Schule ist eine Schule und die VHS ist eine Einrichtung der Erwachsenenbildung). Die räumliche Distanz erschwert oftmals auch die engere Anbindung der Kolleg/innen an die MVHS und damit auch die Personalführung. Deren eigenes Selbstverständnis wird außerdem stark durch die Anbindung an die Schulen geprägt. Diese Bedingungen sind zu reflektieren und über regelmäßige Schulbesuche und Gespräche mit der Schulleitung sowie den Lehrkräften positiv und aktiv mit zu gestalten. Im Bereich der *Schulsozialarbeit* wird die MVHS jedoch seitens der LH München als wichtiger Bildungsträger sehr wertgeschätzt, so dass sich dieser Bereich insgesamt aus unserer Sicht sehr positiv darstellt.

Kooperationen sind manchmal auch sehr belastet durch die Erwartung der Schulen an die VHS als reine Dienstleisterin (gerade im *Bereich Nachmittagsbetreuung an Ganztagschulen*), und es gelingt nur schwer, eine eigene inhaltliche und pädagogische Konzeption an der Schule auch umzusetzen.

Manchmal ist die Kooperation auch leider tiefgreifend gestört durch eine schlechte Zusammenarbeit von (Einzel-) Personen. In diesen Fällen ist es dann auch besser, die Kooperation mit einer Schule zu beenden.

Erfolgsbedingungen erfolgreicher Kooperationen mit Schulen

Zusammenfassend möchte ich resümieren: Eine Entscheidung für Kooperationen mit Schulen sollte immer sehr differenziert getroffen werden und sich daran orientieren, ob und inwieweit diese in die Gesamtstrategie der eigenen Volkshochschule integrierbar sind.

Soll Kooperation gut gelingen, sehe ich folgende Aspekte als relevant:

- *Klarheit über die wechselseitigen Aufgaben:* Die Kenntnis der gemeinsamen Ziele, aber auch der jeweils spezifischen Konzepte der jeweiligen Institutionen bilden die Grundlage zur konstruktiven Verständigung. Sowohl bei der Konzepterstellung als auch bei der Umsetzung hat es sich sehr bewährt, Jahresplanungen mit Meilensteinen und regelmäßigen Gesprächsterminen festzulegen.

- *Verständnis über die verschiedenen Logiken* entwickeln, Probleme rechtzeitig ansprechen und nach gemeinsamen Lösungen suchen.
- *Wechselseitige Wertschätzung und Beziehungsarbeit*: Kooperationen basieren immer auf einer gegenseitigen Wertschätzung, sie sind immer auch „Beziehungsarbeit“ (Mickler 2013) – zwischen Institutionen wird diese in der Regel geprägt durch Personen, die sich persönlich kennen müssen und über kurze Kommunikationswege verfügen sollten.
- *Akzeptanz der Schule zur Mitgestaltung des schulischen Lebens und Lernens durch den Bildungsträger VHS*: die VHS ist im Schulalltag nur durch die Mitarbeiterin/den Mitarbeiter präsent, daher ist es wichtig, die Stärken der VHS darzulegen, aktiv einzubringen und seitens der Schule auch andere Lernformen zu akzeptieren und zu begrüßen.
- Die *Volkshochschulen* können sich im Vergleich zu anderen Bildungsträgern *als Premiumpartner* präsentieren: So sollten Standards definiert werden, um die zentralen Qualitätsmerkmale der eigenen Arbeit transparent zu formulieren und festzulegen und dann auch umzusetzen, z. B. für die Bereiche Beratung, Berufsorientierung.
- *Verlässlichkeit gewährleisten*: Die Partner müssen sich auf Kooperationszusagen verlassen können.

Wie in anderen Feldern der Kooperation geht es auch in den Kooperationen zwischen Volkshochschulen und Schulen darum, die Kooperationskompetenz der eigenen Einrichtung zu stärken, die Kooperationen als Lernanforderung für die beteiligten Organisationen zu sehen und die Kooperation zum Gesprächsgegenstand in Kooperationen machen (vgl. Dollhausen/Mickler 2012).

Anmerkungen

- 1 Vorkurse ergänzen das Angebot, in denen weitere 40 bis 50 Jugendliche – meist mit geringen Deutschkenntnissen – sich auf die Teilnahme an den Schulabschlusslehrgängen vorbereiten können.

Literatur

- Dollhausen, Karin/Mickler, Regine (2012): Kooperationsmanagement in der Weiterbildung. Bielefeld.
- Mickler, Regine (2013): Kooperation in der öffentlichen Weiterbildung: Nutzen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen aus Sicht der Volkshochschule. Vortrag am 29. Oktober 2013 an der MVHS

Volkshochschule/Weiterbildung und Schule in der Stadt Offenbach am Main

Wie kann die Kooperation zwischen der Weiterbildungseinrichtung vhs und Schulen in einer Kommune aussehen?

Gabriele Botte, Felicitas von Küchler

Zusammenfassung

Auch in der Stadt Offenbach gibt und gab es immer wieder Berührungspunkte zwischen Volkshochschule und Schulen. Allerdings sind diese häufig eher sporadisch, aufgrund von gerade aufscheinenden Bedarfen (meist an den Schulen) geprägt, die dann auch wieder unter veränderten Rahmenbedingungen entfallen. Es gibt also zwar eine pragmatische Form der Zusammenarbeit in Einzelfällen und kollegial-freundliche Kontakte, aber eine konzeptionelle gemeinsame Entwicklungsarbeit findet in der Regel nicht statt.

Darin zeigt sich, wie stark das unterschiedliche Selbstverständnis und die verschiedene Einbindung in die Stadt- und auf der anderen Seite staatliche Verwaltung wirken, aber auch, dass die beiden Institutionen sich traditionell in Bezug auf die angesprochenen Zielgruppen unterscheiden. Ein ganz gravierender Unterschied ist der, dass Schule natürlich davon ausgeht, dass Unterricht entgeltfrei für die Kinder zur Verfügung gestellt wird, während ein Grundprinzip der Volkshochschularbeit und ihrer Finanzierung dadurch gebildet wird, dass zumindest Deckungsbeiträge erwirtschaftet werden.

Selbstverständlich finden auch zahlreiche Kurse der vhs örtlich betrachtet an Schulen und deren Turnhallen statt, was aber nicht zwingend zu einer intensiven gemeinsamen Zusammenarbeit führt, sondern pragmatisch über das Gebäudemanagement geregelt wird.

Die Volkshochschule als Aufnehmer und Dienstleister von Schulen

Seit den 1990er Jahren bietet die Volkshochschule unter der Rubrik „*junge vhs*“ auch ein Programm für Kinder und Jugendliche an, über das wir die Schulleitungen und Kollegien informieren. Sicherlich haben gelegentlich auch einige Lehrkräfte ihre Schüler/-innen auf Veranstaltungen, z. B. in den Ferien, hingewiesen.

Eine spezielle Unterstützung hingegen finden unsere Angebote für „*hochbegabte Kinder und Jugendliche*“ durch das Staatliche Schulamt, das sowohl finanziell einen

Beitrag leistet und darüber hinaus die Eltern der Kinder über dieses vhs-Angebot, das vor allem in den Ferien stattfindet, direkt informiert.

Ein für die vhs positiver Effekt entstand dadurch, dass einige Förderkreise von Schulen auf das „junge vhs“-Angebot aufmerksam wurden und das Programm als Anregung für zusätzliche Nachmittagsangebote nehmen, für die sie die vhs beauftragen. Solche Angebote sind z. B. Yoga, Zumba, Konzentrationstraining etc. Auch wenn besondere Fördergelder entweder über Projektmittel oder z. B. Stiftungen zur Verfügung stehen, kommen Anfragen an die vhs, z. B. für Kinder mit Migrationshintergrund oder speziell Mädchen mit kulturellen oder naturwissenschaftlichen spannenden Projekten jenseits des Schulunterrichts zu fördern (z. B. Raketenworkshop, Herbstwald o.ä.). Diese Angebote sind davon abhängig, ob Mittel in den Schulen zur Verfügung stehen, die vhs betrachtet sie als Auftragsmaßnahmen, für die sie nicht von den einzelnen Teilnehmenden bezahlt wird, wie sonst in den Kursen der vhs, sondern als Ganzes eine Rechnung erstellt.

In anderen Fällen wiederum werden *Verwaltungskompetenzen* in Anspruch genommen. So hat unsere Volkshochschule für eine Haupt- und Realschule für einige Zeit den zusätzlichen Nachmittagsunterricht organisatorisch abgewickelt. In einem Gymnasium stand zwar Geld zur Verfügung, nicht aber die Kapazität, die Abwicklung organisatorisch zu gewährleisten. Und so hat die vhs für bestimmte Themen entsprechende Honorarkräfte gesucht und die thematische Betreuung organisiert.

Dies alles sind Beispiele dafür, dass die vhs für die Schulen als ergänzender Dienstleister auftritt, wenn dort Bedarfe entstehen, die Schulen aufgrund mangelnder personeller Ressourcen oder mangelnden Know-hows nicht selbst befriedigen konnten. Sobald sich die Rahmenbedingungen in den Schulen ändern, werden die Aufgaben i. d. R. wieder in die Schulen hinein verlagert.

Die Volkshochschule als ergänzender Lernort für Schülerinnen und Schüler

Die Volkshochschule Offenbach verfügt außerdem über ein im Rahmen des Projektes „Lernende Regionen“ entstandenes Selbstlernzentrum, in dem vor allem Schulwissen, PC- und Sprachkenntnisse über Selbstlernprogramme am Computer erworben werden können. Dieses steht auch für Schülerinnen und Schüler gegen sehr geringes Nutzungsentgelt (monatlich) zur Verfügung und wird von ihnen auch besucht. In einigen Fällen nutzen auch komplette Lerngruppen aus Schulen unser SLZ, und es kommen Gruppen z. B. während der Projektwoche zu uns, um besondere Schwerpunktthemen zu behandeln, insbesondere Präsentationstechniken, Mathematikkenntnisse oder auch Bewerbungstrainings, die dann von den Lernberatern auch mit Hilfe der Selbstlernprogramme vermittelt werden.

Natürlich verweisen auch einige Schulen, insbesondere die Berufsschulen, die mit älteren Jugendlichen arbeiten, auf die Angebote im Selbstlernzentrum, die den Unterricht oder das Nachholen von Defiziten unterstützen können.

Auch in diesem Fall handelt es sich um i. d. R. entgeltliche Dienstleistung der vhs für Schüler/innen und Schüler oder die Schulen direkt auf Nachfrage.

Die Volkshochschule als zusätzlicher Bildungsanbieter in Schulen oder für Lehrende

Auch als Anbieter von Weiterbildung oder Prüfungen in Schulen kann die Volkshochschule auftreten, so z. B. für Lehrerfortbildung oder als Prüfungsinstitution.

Hier wären zum einen die Angebote für *Lehrerfortbildung* zu nennen. Unsere Volkshochschule bietet seit langem Fortbildungsangebote für Menschen in pädagogischen und sozialen Berufen an. Angesprochen werden vornehmlich Erzieherinnen und Erzieher in Kitas, aber auch einige Lehrkräfte an Grundschulen machen von diesem Angebot Gebrauch.

Seitdem in Hessen über das Institut für Qualitätsentwicklung und entsprechende Erlasse die Lehrkräfte an hessischen Schulen zur Fortbildung verbunden mit dem Erwerb von einer entsprechenden Anzahl von Punkten verpflichtet wurden, tat sich ein zusätzliches Angebotsfeld für die Volkshochschulen auf. Diese ließen sich als Anbieter und einige ihrer regulären Angebote beim IQ akkreditieren, so auch die vhs Offenbach. Somit waren wir in der Lage, Lehrkräften Teilnahmebescheinigungen mit akzeptierten Akkreditierungspunkten auszustellen, was zunächst zu einem fast „inflationären Akkreditierungswahn“ führte. In manchen Semestern wurden bis zu 20 Angebote als Lehrerfortbildung ausgewiesen, die auf ganz unterschiedliche Nachfrage stießen. Allerdings ist die Bedeutung für die Lehrerschaft wieder zurückgegangen, und dementsprechend wurden die akkreditierten Veranstaltungen mittlerweile auf nur noch zwei reduziert.

Ein besonderes Angebot in der Stadt Offenbach richtet sich an *migrantische Mütter* in Grundschulen, für die die Volkshochschule besonders *niederschwellige Deutschkurse* in den Schulen der Kinder anbietet, zu denen sie auch weitere kleinere Kinder mitbringen können. Diese Kurse werden in enger Zusammenarbeit mit den Schulleitungen eingerichtet, die Ansprache erfolgt über die Schule, eine stärkere Einbindung der Mütter ist erklärtes Ziel. Die vhs ist zwar für den Unterricht und die Kinderbetreuung zuständig, aber gerade hier ist eine ganz enge Abstimmung mit der Schule notwendig und hilfreich. Die entsprechenden Mittel für diese Kurse, für die die Mütter Entgelte nach Selbsteinschätzung nur dann leisten müssen, wenn es ihnen möglich erscheint, stellt die Kommune per Stadtverordnetenbeschluss dem städtischen Amt Volkshochschule zusätzlich zur Verfügung. Von daher besteht in diesem Fall indirekt eine Auftragsmaßnahme des eigenen Trägers.

Schließlich ist die Volkshochschule daran interessiert, dass sie als Sprachenschule, an der auch *Sprachenzertifikate* erworben werden können, wahrgenommen wird, und so werden Schulen angesprochen, ob sie für ihre Schülerinnen und Schüler zusätzlich zu den Angeboten der Schule den Erwerb von telc-Sprachenzertifikaten ermöglichen wollen. Die vhs bietet dann zusätzliche (Crash-)Kurse, zumindest für das Kennenlernen der Prüfungsformate an.

Mit den drei allgemeinbildenden Gymnasien gibt es in diesem Punkt seit einigen Jahren eine erfolgreiche Kooperation für die Sprachen Englisch, Französisch und Spanisch. Allerdings sind Erfolg und Teilnahmezahl ganz stark davon abhängig, in welchem Umfang die an der Schule über die Zertifikate informierenden Lehrkräfte dies tun können, wieviel Zeit und Engagement dafür zur Verfügung stehen. Trotz

besten Willens ist immer wieder festzustellen, dass der Schulbetrieb in den letzten Jahren immer enger getaktet ist, sicher ein Großteil auch G-8 geschuldet, und einem eigenen und umfassenden Rhythmus unterliegt, der solche zusätzlichen Dinge nur schwer kontinuierlich umsetzen lässt. Sie müssen immer wieder fast neu erfunden und angestoßen werden, was mit einem besonderen Kraftaufwand für beide Seiten verbunden ist.

Die Volkshochschule als Teil von HessenCampus und zentrale Stelle für kommunale Weiterbildungscoordination

Eine besondere Form der Zusammenarbeit mit Schulen ist eine hessische Spezialität, nämlich Hessencampus (HC). Nach mehrjähriger Aufbauphase existieren mittlerweile zahlreiche Hessencampi im Regelbetrieb. Das bedeutet, dass Volkshochschulen, Berufliche Schulen, Abendschulen als Kern eines Verbundes in der Weiterbildung zusammenarbeiten. In der Regel betreiben sie gemeinsam Bildungsberatung in den Institutionen und der Kommune, identifizieren nicht gedeckte Bedarfe an Weiterbildung, die dann ggfs. Im Verbund oder von anderen angeboten werden können, entwickeln eigene Weiterbildungsangebote und sind innerhalb der Kommune ein Bestandteil der kommunalen Bildungskoordination, was auch im Weiterbildungsgesetz wie auch im Schulgesetz verankert ist.

In einem Vertrag zwischen Land, Kommune und vor allem den Selbstständigen Beruflichen Schulen ist dies festgehalten, sind Aufgaben, Entscheidungsprozesse und Finanzierung geregelt. In Offenbach gehören neben den städtischen Ämtern Volkshochschule und Stadtschulamt zwei Berufliche Schulen zum HessenCampus. Die Akteure bringen auch jeweils finanziell einen Beitrag ein, 25.000 EUR kommen vom Land über das Staatliche Schulamt, weitere 25.000 EUR über die beiden beruflichen Schulen, und auch die Stadt stellt über den Haushalt der Volkshochschule, wo auch die Koordinierungsstelle angesiedelt ist, 25.000 EUR zur Verfügung. Die Entscheidungen fallen in einer gemeinsamen Steuerungsrunde. In den vergangenen Jahren wurden in Offenbach neben den obligatorischen Beratungsleistungen regelmäßige Abstimmungen vorgenommen, bei Bedarf an den Berufsschulen z. B. zusätzliche Deutschkurse für Seiteneinsteiger ohne Deutschkenntnisse durch die vhs durchgeführt, außerdem über zusätzliche Projektmittel verstärkt Grundbildungsangebote für Erwachsene durchgeführt.

Eines der ersten erfolgreichen innovativen Produkte in Offenbach war die Entwicklung und regelmäßige Durchführung von *Sprachstandserhebungen* für Jugendliche und junge Erwachsene an den Beruflichen Schulen in deren (oder deren Eltern) *Herkunftssprachen* durch Dozentinnen und Dozenten der vhs. Sie werden mittlerweile in sieben Sprachen (Türkisch, Italienisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Arabisch, Russisch) durchgeführt und haben vor allem das Ziel, den Jugendlichen eine Dokumentation zusätzlicher Kenntnisse zu ermöglichen, und ihnen damit auch klar zu machen, dass sie über besondere Potentiale, nicht nur Defizite verfügen. Sie sind insofern ein Bestandteil der in Offenbach angestrebten Willkommenskultur für Migranten. Sie betonen die bi-kulturelle Kompetenz und machen für die jungen Menschen ihre spezifi-

sche Herkunft als Bildungsressource erkennbar und erlebbar. Die gemeinsamen Erfahrungen innerhalb der Aufbauphase von HC haben zu einer vertrauensvollen Zusammenarbeit geführt, auch wenn die Institutionen sehr unterschiedliche Kulturen repräsentieren.

Zwar gab es auch vor Hessencampus schon Ansätze für institutionenübergreifenden Austausch und Absprachen im Bildungsbereich, allerdings eher als unverbindliche Kooperation oder im Rahmen von Projekten, insbesondere im Rahmen des Projektes „Lernende Regionen“, innerhalb dessen ein regionales Bildungsnetzwerk aufgebaut wurde, das zwar durch kommunale Ämter (Arbeitsförderung und Volkshochschule) angestoßen und geführt wurde, allerdings ohne die Kommune selbst verbindlich eingebunden zu haben.

So ist Hessencampus die erste institutionell verfasste und vertraglich geregelte Einheit für Bildungskoordination, hier zunächst im Bereich Weiterbildung.

Es ist sicher kein Zufall, dass nicht nur in Offenbach solche koordinierenden und Neues entwickelnde Aufgaben häufiger bei den Volkshochschulen angesiedelt werden. Sie eignen sich wahrscheinlich in den meisten Kommunen besonders gut dafür, liegen doch meist Erfahrungen in der Akquisition von Projekten und der Einwerbung von Drittmitteln vor, sind sie in der Regel in der gesamten Bildungslandschaft bestens vernetzt und stehen bereits mit zahlreichen anderen Bildungsakteuren in Kooperationsbeziehungen. Nicht zuletzt sind sie geübt in der Kommunikationsgestaltung zwischen Institutionen und in der Moderation von Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen. So besteht in der Regel innerhalb der Kommune eine gute Voraussetzung dafür, dass der vhs ein gutes Vertrauen entgegengebracht wird. Innerhalb der Verwaltung wiederum ist die kommunale Volkshochschule eher ein kleineres Amt, das über einen guten Umgang mit vielen anderen Ämtern verfügt, gute Beziehungen auch als Dienstleister pflegt und – und dieser Punkt ist nicht zu unterschätzen – auch nicht als allzu dominanter und rücksichtslos die eigenen Interessen verfolgender „Teampayer“ erlebt wird.

Aufgrund dieser spezifischen Vorbedingungen wurde dann auch das zunächst von einer kommunalen Projektgruppe beantragte Vorhaben im Rahmen des Programms „Lernen vor Ort“ an der Volkshochschule angesiedelt und die vhs übernahm die kommunale Federführung.

vhs als Ort kommunaler Bildungskoordination

Lernen vor Ort ist ein komplexes Förderprogramm¹ mit dem Auftrag die kommunalen Strukturen und die ämterbezogene Versäulung bei der Bildung aufzubrechen und bessere Kooperationen nicht nur in der Kommune sondern auch mit dem Land zu erreichen, so dass sich eine auf die Bildung bezogene Verantwortungsgemeinschaft von Kommune und Land entwickelt.

Lernen vor Ort geht als Programm über das Verhältnis von Weiterbildung und Schule allerdings weit hinaus. Seine Ansiedlung in Offenbach an der vhs macht aber nicht nur organisatorisch sondern auch konzeptionell Sinn. Die vhs kann nämlich als Institution im kommunalen Gefüge der mit Bildung befassten Ämter eine spezifische

Funktion übernehmen. Sie ist die einzige Institution, die per Selbstverständnis das lebenslange Lernen im Blick hat und darauf bezogene Angebote entwickelt. Sie kann darum eine Überblickskompetenz über Gesamtfragen der Bildung im Lebenslauf entwickeln. Dies ist von besonderer Bedeutung bei der Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften, die von Lernen vor Ort angestrebt werden und sich in den letzten Jahren mehr und mehr in einer breiten Bewegung von Kommunen, flankiert durch den Deutschen Städtetag², als Ziel der kommunalen bildungsbezogenen Entwicklung durchgesetzt haben. Dabei spielen diejenigen Kommunen eine Vorreiterrolle, die durch Bundes- oder Länderprogramme (vgl. z. B. LvO, Lernende Regionen, Regionales Übergangsmanagement)³ oder durch Stiftungen wie z. B. der Bertelsmann Stiftung oder der Breuninger Stiftung mit ihren jeweiligen programmatischen Schwerpunkten, die notwendigen Ressourcen in Form finanzieller Mittel und/oder innovativer Konzepte unterstützt werden.

Lernen vor Ort in Offenbach hat in vielfältiger Weise die kommunale Bildungs-kooperation und -koordination weiterentwickelt. Einen besonderen Schwerpunkt bildete dabei die Passung zwischen „kommunalen Bedarfen“ und Schulentwicklung. Das bedarf einer Erläuterung. Per Gesetz sind die Kommunen nur Schulträger mit der Kompetenz zur Regelung der „äußeren“ Schulangelegenheiten, d. h. sie sind verantwortlich für die Schulgebäude, deren zeitgemäße Ausstattung, für die Schulsekretariate und Gebäudeunterhaltung, für den Zuschnitt der Schulbezirke und die Erstellung des Schulentwicklungsplans, mit dem die Art des schulischen Angebots, definiert und fortgeschrieben wird⁴. Die inneren Schulangelegenheiten sind Sache der Länder, das betrifft insbesondere die „Schulentwicklung“, die man sich als Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung im Systemzusammenhang denken sollte. Die Entwicklung von Einzelschulen ist somit auch an die Entwicklung des gesamten Schulsystems gekoppelt.

Entwicklungsbegrenzungen: Unterscheidung innere und äußere Schulangelegenheiten

Die konventionelle Unterscheidung zwischen äußeren und inneren Schulangelegenheiten prägt nicht nur die gesetzlichen Zuständigkeiten zwischen Stadt und Land bei der schulischen Bildung sondern auch das Bewusstsein vieler Akteure. Im Prinzip gibt es innerhalb dieses Rahmens nur wenig Spielraum für eine Kooperation von Schule und Kommune, die mehr ist als eine Kooperation in Einzelprojekten an Schulen. Eine bessere Strategie ist für eine Stadt wie Offenbach, die kommunale Situation insgesamt – die kommunale Bedarfslage – zum Bezugspunkt auch für die Entwicklung der Schulen zu nehmen. Prinzipien und Empfehlungen für eine derart ausgerichtete Schulentwicklung hat eine Arbeitsgruppe aus Schulleitern, Amtsleitern von staatlichem, städtischen Schulamt und dem Jugendamt entwickelt, die unter der Geschäftsführung von LvO einen Bericht für Magistrat und Stadtverordnetenversammlung erarbeitet hat, der die weiteren Aktivitäten immer noch beeinflusst.

Die Kommunale Situation

Wie sieht die kommunale Situation aus, die den Bedarf prägt? Offenbach als kleine Großstadt liegt zwar in der prosperierenden Rhein-Main Region, dort hat es allerdings in Bezug auf manche Merkmale eher eine Randlage inne. In Offenbach wohnen⁵ knapp 124.261 Einwohner, davon besitzen 69.214 Menschen (sowohl mit deutscher als auch mit nichtdeutscher Nationalität) einen Migrationshintergrund. Dies entspricht einem Anteil von 55,7 Prozent der Gesamtbevölkerung. Darunter sind 40.848 Nichtdeutsche und 28.366 Deutsche. Offenbach zeichnet sich insgesamt durch eine eher „junge“ Stadtbevölkerung aus, die mehrheitlich in der Innenstadt wohnt. Die Kommune macht seit Jahren einen wirtschaftlichen Strukturwandel von der Industrieproduktion zur Dienstleistungswirtschaft durch, der den Arbeitsmarkt und die Qualifikationen der Bevölkerung prägt. Der frühere Schwerpunkt industrieller Produktion prägt noch immer die Qualifikationsstruktur: Die sozialversicherungspflichtig Beschäftigten am Wohnort Offenbach verfügen häufiger über einen Volks-, Haupt- oder Realschulabschluss ohne nachfolgende Berufsausbildung als in anderen hessischen Städten. Die Mehrzahl hat die Volks-, Haupt-, oder Realschule mit einer Berufsausbildung abgeschlossen und ein geringerer Anteil als in anderen hessischen Großstädten verfügt über einen Hochschulabschluss.

Die Schulen in Offenbach sind allein schon durch diese Bevölkerungsstruktur und die räumliche Verdichtung in den Schulen des Innenstadtdgebietes mit einer Vielzahl von „Belastungsfaktoren“ konfrontiert, die das Unterrichten vor besondere Herausforderungen stellen. Wenn in den Grundschulklassen durchschnittlich gesehen die Schüler und Schülerinnen zu 62 % einen Migrationshintergrund aufweisen, heißt das in der Lebensrealität dass in vier Grundschulen eine Quote von 76 % bis 89 % von Kindern mit Migrationshintergrund erreicht wird. Lehrer und Lehrerinnen haben es mit einer Vielzahl von Sprachen, kulturellen Hintergründen und Gewohnheiten zu tun, die sie selber auch kaum einschätzen können – zumindest dann, wenn sie frisch aus der Ausbildung kommen. Gleichzeitig liegen diese Schulen auch in städtischen Gebieten mit einem hohen Anteil bildungsferner Haushalte.

Kommunale Strategien zur Verbesserung der Bildungssituation

Nun gibt es seit einigen Jahren zahlreiche kommunale Strategien, die versuchen, auf diese Gegebenheiten einzugehen⁶, dazu zählen die Förderung der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, oder auch die hohen Beträge, mit denen die Stadt die Kita-Gebühren für diejenigen Eltern übernimmt, die nicht selber über die notwendigen finanziellen Mittel verfügen. Die Kommune hat zahlreiche Projekte initiiert, u. a. für Ganztagsangebote in Schulen, mit denen spezielle Fördermöglichkeiten für Kinder geschaffen werden und eine zeitlich ausgedehntere Betreuung sichergestellt wird. Auch in Offenbach ist aber die Kooperation über die Ämter- und Bildungsbereichsgrenzen hinweg ein kritischer Punkt, das hat u. a. dazu geführt, dass die Übergänge von Kita in die Grundschule und von der Grundschule in weiterführende Schulen in

Offenbach von Lernen vor Ort besonders beleuchtet werden und in Konzepte und Prozesse für ein besseres Gelingen münden sollen.

Kooperation an den Übergängen

In einer Arbeitsgruppe mit Führungs- und Leitungspersonen aus dem Kita- und Grundschulbereich sowie mit Vertretern von Stiftungen und von Lernen vor Ort ist ein komplexes Programm erdacht und durchgeführt worden. Es begann mit der Befragung aller Schulleitungen zu Problemfeldern im Kontakt mit der Kommune bis hin zu den „Übergangsproblemen“ und den Kooperationserfahrungen mit den vor bzw. nachgelagerten pädagogischen Institutionen. Danach wurde eine Reihe von Veranstaltungen durchgeführt, die zu einer gemeinsamen Wissensbasis von Grundschulen und Kitas beitragen (Wie Kinder lernen, Wie Kinder rechnen lernen). Speziell zum Übergang Kita-Grundschule sind dann in der Mehrzahl der Grundschuleinzugsbezirke Kooperationstreffen von Grundschulen und Kitas mit externer Moderation gegründet worden, die den fachlich-inhaltlichen Austausch, aber auch die praktische Kooperation im Hinblick auf Termine, Förderung der Kinder, Kennenlernen der pädagogischen Konzepte der anderen Institutionen weiterentwickeln. Ergebnis dieser Kooperationstreffen ist nicht nur, dass sich die „Akteure am Übergang“ kennenlernen und eine Vertrauensbasis aufbauen. Es geht auch darum, dass die inhaltlichen Konzepte in den Kitas auf den Übergang in die Schule vorbereiten, und dies in Kenntnis der Grundschulwirklichkeit tun. Gleichzeitig gilt für die Grundschulen, dass sie lernen, sich auf die Mädchen und Jungen vorzubereiten und ihnen mit angemessenen Lernmethoden und -inhalten zu begegnen, die aus den Kitas zu ihnen kommen und nicht damit argumentieren, dass die Kinder unzureichend auf die Grundschule vorbereitet wurden.

An diesem wie auch an anderen Beispielen aus den Aktivitätsfeldern von Lernen vor Ort lässt sich zeigen, dass „Schulentwicklung“ nicht allein durch Gestaltungskonzepte der Länderministerien vorangetrieben werden muss, sondern sich durchaus auf die kommunalen Bedarfe beziehen kann und soll.

Ergebnisse und Folgerungen

Lernen vor Ort hat mit seinem Auftrag hier und an anderen Punkten angesetzt. Dabei zeigt sich, dass es nicht allein darauf ankommt, dass ergänzende inhaltliche Bildungsangebote gemacht werden, sondern vielmehr darauf, die Kooperationsfähigkeit aller involvierten Akteure sicherzustellen, Kommunikation herzustellen und zu unterstützen, die jeweiligen Interessen transparent zu machen und die rechtlichen Begrenzungen, die aus dem Bildungsföderalismus resultieren, klug zu handhaben. Diese Arbeitsprinzipien gelten für alle Vorhaben, die versuchen, die Bildungsk Kooperation zwischen den verschiedenen Ämtern und institutionellen Bereichen zu intensivieren.

Für eine derartige kommunale Querschnittsaufgabe kann die vhs als besonders geeignet angesehen werden, wenn sie

- über kommunale Netzwerkkompetenz verfügt
- ihre Beratungsleistungen zu einem Schwerpunkt ausgebaut hat
- innovative Impulse in die Bildungsdiskussionen einbringt
- Anknüpfungspunkte für vielfältige Kooperationen bietet
- „neue Bildungsdiskurse und „Bewegungen“ unterstützt.

In Offenbach wird gerade diskutiert, eine Fachstelle Bildungskoordination und -beratung an der vhs einzurichten, die dauerhaft Teilaufgaben aus dem Ende August auslaufenden kommunalen Programm Lernen vor Ort weiterführt. Damit wäre erstmals eine spezielle „organisatorische Einheit“ geschaffen, die sich dem „ganzen Bildungsdiskurs“ verpflichtet fühlt und dafür die von Lernen vor Ort entwickelten Grundlagen operativ weiterführt. Die Ansiedelung an der vhs wäre in diesem konkreten Falle von Vorteil, denn die vhs hat sich bereits profiliert als Einrichtung, die die gesamtstädtische Bildungs- und Beratungsinfrastruktur entwickelt und unterstützt. Sie übernehme dann als Fachamt in diesem Bereich eine Querschnittsaufgabe innerhalb der Stadtverwaltung.

Anmerkungen

- 1 Vgl. zu den Programmleitlinien www.lernen-vor-ort.info. Das Programm wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem europäischen Sozialfonds von 2009 bis 2014 gefördert. Lernen vor Ort ist eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen. Zu Beginn profitierten davon 40, in der zweiten Phase noch 35 Kommunen und Kreise.
- 2 Der Deutsche Städtetag hat sich bereits 2007 mit seiner Aachener Erklärung für ein stärkeres Engagement der Kommunen in der Bildung ausgesprochen und dies mit der Münchner Erklärung von 2012 bekräftigt.
- 3 Weitere Beispiele aus anderen Bundesländern finden sich auch bei W. Weiß Kommunale Bildungslandschaften: Chancen, Risiken und Perspektiven, Veröffentlichungen der Max-Traecker-Stiftung, Weinheim und München 2011.
- 4 Die regionale Schulentwicklungsplanung ist dem kommunalen Schulträger gem. § 145 Hessisches Schulgesetz zugewiesen.
- 5 Ende des Jahres 2012, alle Daten aus dem Erziehungs- und Bildungsbericht Offenbach 2013.
- 6 Offenbach hat außerdem ein für die Finanzsituation der Kommune sehr anspruchsvolles Programm des Schulbaus und der Sanierung angestoßen und so versucht, die äußeren Bedingungen des schulischen Lernens zu verbessern.

2007 veröffentlichten die Hessischen Blätter einen Bericht über ein Kooperationsprojekt der Volkshochschule Tempelhof-Schöneberg Berlin mit den Berliner Oberstufenzentren. Prepared4future war ein außergewöhnlich erfolgreiches Projekt, mit insgesamt über 17.000 Prüfungen im IT Bereich. Im Gespräch mit Ingrid Schöll erläutert Projektleiter Eckart Bender die Gelingensbedingungen, den Verlauf und die Gründe für die Beendigung dieser Zusammenarbeit.

Das Projekt prepared4future

Das Projekt „prepared4future“ (p4f) war eine Kooperation von Berliner Oberstufenzentren(OSZ) – repräsentiert durch die für die OSZ zuständige Abteilung der Berliner Senatsschulverwaltung und der Volkshochschule Tempelhof-Schöneberg Berlin sowie dem Projektträger „Innovationen in der Bildung e.V.“ (iibb). Projektziel war es, Jugendlichen im Rahmen ihrer beruflichen Basisqualifikation zusätzlich, aber integriert in das Curriculum, berufsrelevante IT-Kenntnisse mit Xpert-Abschlüssen zu vermitteln.

Die Initiative folgte der „Lissaboner Strategie“ der Europäischen Kommission und ihren Empfehlungen zu Schlüsselkompetenzen und zum Lebenslangen Lernen.

Forderungen der Wirtschaft nach einer breiteren berufsorientierten Basisqualifikation von Jugendlichen wurden aufgegriffen und realisiert.

Die Initiatoren, die Partner, die Finanzierung

Der Projektträger iibb konzipierte in Abstimmung mit der für die Berufsschulen zuständigen Senatsschulverwaltung einen Europäischen Sozialfonds (ESF) Antrag für das Vorhaben „prepared4future“, der von den Berliner Volkshochschulen unterstützt und in die für ESF Anträge zuständigen Senatsgremien eingebracht wurde.

Die ESF Finanzierung ermöglichte die Realisierung des Projektes; die erforderliche Kofinanzierung wurde durch die eingebrachten Lehrerstunden gesichert. Wesentlich für alle weiteren Entwicklungen innerhalb des Projektpartners Schule war der zuständige leitende Schulrat. Er war quasi der „Motor des Projektes“.

Der Ablauf des Projekts

Mit Bezug auf den Umfang und die Dichte der Kooperationen nahm Berlin zu der Zeit – das Projekt lief von Anfang 2006 bis Jahresmitte 2011 – eine Vorreiterrolle bei der Einführung externer Zertifikate in die schulische Bildung ein. Unterstützt durch

die organisatorischen und finanziellen Strukturen einer Förderung durch den ESF wurde es erstmalig Schülern im Übergang von Schule in Ausbildung ermöglicht, IT-Handlungskompetenzen im Kontext mit weiteren Kompetenzen systematisch zu erlangen und diese anschließend durch die Xpert-Zertifikate¹ nachzuweisen.

Berliner Schulen öffneten sich damit europäischen Standards und Qualifikationsrahmen und gingen mit diesem Projekt innovative Wege in der Aufwertung und Vergleichbarkeit von Bildung in Europa.

Ein für den leitenden Schulrat wichtiges Kriterium war die Nachweisführung der erreichten Kompetenzen durch eine externe, nicht schulische und insofern objektive Zertifizierung nach europäischen Standards.

Für „prepared4future“ in Berlin arbeitete die Albert-Einstein-Volkshochschule Tempelhof-Schöneberg als externer Prüfungs- und Ansprechpartner im engen Verbund mit den Oberstufenzentren zusammen. Durch diese Zusammenarbeit wurde erstmals eine Kooperation in einem relevanten Ausmaß zwischen Schule und Volkshochschule geschaffen.

Zielgruppen waren

- Jugendliche im Übergang von Schule in Ausbildung – besonders Jugendliche in Berufsvorbereitenden Bildungsgängen (BvB) des Berufsgrundjahres (BvB-Grundstufe).
- (Die Jugendlichen der BvB-Grundstufe (Bundesagentur für Arbeit) standen in einem Vertragsverhältnis mit einem Bildungsträger und besuchten jeweils einen Tag pro Woche ein Oberstufenzentrum. Sie hatten in der Regel keinen Hauptschulabschluss.)
- sowie Jugendliche der einjährigen Berufsfachschule an Oberstufenzentren (OBF) (Jugendliche der einjährigen OBF sind in Vollzeitschulform fünf Tage in der Woche am Oberstufenzentrum und haben diese Bildungsform in Eigeninitiative gewählt. Sie haben mindestens den erweiterten/qualifizierten Hauptschulabschluss).

„prepared4future“ war als dreistufiges Modell gegliedert. In einer ersten Stufe wurden Grundkenntnisse im Umgang mit dem Computer und der Internet-Nutzung vermittelt („Basiszertifikat Xpert“). Aufbauend auf dem Basiszertifikat erarbeiteten sich die Jugendlichen der berufsvorbereitenden Lehrgänge fundierte Kenntnisse in der Textverarbeitung („Xpert-Pass“). In der Stufe drei befassten sie sich zusätzlich mit den Themen Tabellenkalkulation und Präsentation („Xpert-Pass Master“).

Während des gesamten Projektzeitraumes wurden 17.500 Prüfungen zu IT-Basiszertifikat, Präsentation und Textverarbeitung sowie Tabellenkalkulation abgelegt.

Im Schnitt waren ca. 30 Berliner Oberstufenzentren in wechselnder Besetzung an dem Projekt beteiligt.

Die formale und organisatorische Projektorganisation sowie die finanzielle Verwaltung lag in der Verantwortung des Projektträgers iidd. Der Projektträger wurde über das ESF Projekt gefördert. Organisation und Ablauf des Prüfungsgeschehens und der Abrechnungsvorgänge gegenüber dem Projekt lagen bei der Volkshochschule Tempelhof-Schöneberg.

Die Einführung einer Online-Prüfung in der zweiten Jahreshälfte 2007, realisiert durch die Xpert Masterzentrale für den Europäischen ComputerPass (Xpert-ECP) in Hannover in Zusammenarbeit mit einem österreichischen Unternehmen für Praxisanforderungen aus dem Bildungsbereich, führte zu einer erhöhten Akzeptanz sowohl bei den Jugendlichen als auch den beteiligten Lehrern.

Nicht nur die Tatsache der Einführung der Online-Prüfungen im zweiten Projektjahr wirkte akzeptanz- und imagefördernd bei allen Beteiligten, sondern auch die Einbeziehung von Schulen und Lehrkräften in den Prüfungsablauf. Die am Projekt beteiligten OSZ arbeiteten als Testcenter, die von der Länderprüfungszentrale (LPZ) der Volkshochschulen akkreditiert wurden. Lehrerinnen und Lehrer fungierten als akkreditierte Prüfer.

Das Projekt war Mitte des Jahres 2011 nach den Kriterien des Europäischen Sozialfonds ausfinanziert und konnte in dieser Form nicht mehr verlängert werden.

Die Situation der Schulen nach Projektende

Einige Schulen wollten nach Projektende weitermachen, standen aber vor dem Problem der Schaffung ganz neuer Strukturen. Offene Fragen waren unter anderem:

Übernehmen die Volkshochschulen als früherer Partner die Prüfungsorganisation? Und wer übernimmt die Prüfungskosten? Diese Fragen hatten sich während des Projekts nicht gestellt. Die Schulen waren während des Projekts von bürokratischen Ablauffragen befreit, sie konnten auf vorbereitende Workshops zurückgreifen und die Entgelte für Lehrmaterialien und Prüfungen waren durch die ESF Finanzierung gesichert. Nach dem Ende des Projekts fehlte diese Unterstützungsstruktur und damit war die Nachhaltigkeit des Projekts nicht mehr gesichert.

Alles, was vorher als Projekt in den Arbeitsalltag der Schulen bis ins Curriculum eingegliedert war, rutscht nun wieder als freiwillig und zusätzlich. Deutlich wurde unter dem Aspekt für alle Beteiligten: Was freiwillig und zusätzlich ist, muss nicht unbedingt gemacht werden.

Die Heterogenität der Partner unter neuen, unsicheren Finanzierungsbedingungen, war für eine mögliche Fortführung des Projekts insgesamt hinderlich.

Die Variante, dass im konkreten Fall Senatsschulverwaltung, Fördervereine, Schulen und Volkshochschulen eine „Patchworkfinanzierung“ administrieren, braucht politischen und bildungspolitischen Willen und Verankerung im Alltagsgeschäft und sie muss in hierarchische Verantwortungsbereiche eingepasst sein. Dies erwies sich hier als nicht machbar.

Die Schule ist ein geschlossener Kosmos und fordert bei Projekten oft die Legitimation von oben ein. Ist eine zentrale Projektförderung gesichert, ist es natürlich einfach, fällt diese weg, wird es schwer (zumal sich viele Schulen ohnehin durch die von außen einströmende Projektflut überfordert fühlen). Auf Freiwilligkeit basierende Projekte sind mit großen Regelsystemen, wie sie Schulen darstellen, kaum durchzuführen, denn dabei sind zu viele Unwägbarkeiten im Spiel.

Resümee: Erfahrungen in der Zusammenarbeit von Schule und Weiterbildung

„prepared4future“ verfolgte das Ziel, die Chancen Jugendlicher in ihrem Übergang von Schule in Ausbildung zu verbessern. Die systematische Erweiterung von Kompetenzen sollte erreicht werden durch

- den gezielten Erwerb von Kompetenzen in der Berufsorientierung und der Berufsfindung
- die gezielte Vorbereitung auf den persönlichen Bewerbungsprozess
- die Stärkung von persönlichen Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Selbstlernkompetenz, Eigenverantwortung und Eigenengagement
- das Erlangen fundierter und berufsrelevanter IT-Handlungskompetenzen, dokumentiert durch die Prüfungen des Xpert – Europäischer ComputerPass (ECP) (Zertifikate nach europaweit anerkannten IT-Qualitätsstandards).

Die Europäische Kommission definiert 2005 in einem Memorandum zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen erstmals u. a.

- Computerkompetenz,
- Lernkompetenzen sowie
- unternehmerische Kompetenz

als unverzichtbares Rüstzeug für erfolgreiches Lernen und Arbeiten in der heutigen Wissensgesellschaft und im Prozess des lebenslangen Lernens: Sie führt unter anderem aus: „Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigung benötigen. Am Ende ihrer Grund(aus)bildung sollten junge Menschen ihre Schlüsselkompetenzen so weit entwickelt haben, dass sie für ihr Erwachsenenleben gerüstet sind, und die Schlüsselkompetenzen sollten im Rahmen des lebenslangen Lernens weiterentwickelt, aufrechterhalten und aktualisiert werden [...]. Kompetenzen in den wichtigsten Grundfertigkeiten – Sprache, Lesen und Schreiben, Rechnen und IKT [Anm.: Informationstechnologien] – sind eine wichtige Grundlage für das Lernen, und die Lernkompetenz fördert alle Lernaktivitäten.“²

Im zusammenwachsenden Europa und unter Mobilitätsaspekten sind zusätzlich relevant:

- Wirtschaftskompetenz in Alltag und Beruf
- Zertifizierte Sprachkenntnisse.

Dass innerhalb einer breiten Basisqualifizierung natürlich auch ein relevanter Fremdsprachenanteil vertreten sein muss, wird allgemein als unstrittig, wenn auch nicht im notwendigen Umfang vorhanden, akzeptiert.

Auch wird akzeptiert, dass der Nachweis über Fremdsprachenkenntnisse Wettbewerbsvorteile sichert; erst recht wenn die Fremdsprachenkompetenzen am Europäischen Referenzrahmen³ ausgerichtet sind und sich daran messen lassen.

Für all diese Bereiche haben die Volkshochschulen „Content“, also zertifizierte Angebote, die die Schulen in der Regel nicht haben. Die Volkshochschulen verfügen über eine Vielzahl standardisierter Systeme zur beruflichen Qualifizierung, der Spra-

chenqualifizierung und der Personalbildung. Sie verfügen ebenfalls über einen breiten Erfahrungshintergrund in der Entwicklung von Weiterbildungssystemen.

Es stellt sich die Fragen, ob diese Bildungsanforderungen der EU so explizit in allen bundesdeutschen Lehrplänen verankert sind. Wären sie es, könnte man gemeinsam in Zusammenarbeit mit Volkshochschulen, die zertifizierte Prüfungsangebote vorhalten und- im Interesse der Schülerinnen und Schüler, die mobil und ausbildungsfähig im Sinne des lebenslangen Lernens sein sollen viel erreichen. Ziehen hier schon alle Akteure im Interesse der Berufstätigen von morgen an einem Strang? Potenziale gäbe es genug.

Die Volkshochschulen müssen jedoch, wollen sie ihrer Verantwortung als kommunaler Weiterbildungsanbieter gerecht werden und als Partner der öffentlichen Bildung ernst genommen werden, ihre Rolle in Bezug auf den gesellschaftlich erforderlichen Weiterbildungsbedarf breiter und vor allem klarer definieren:

Volkshochschulen benötigen zukünftig aussagekräftige Entwicklungen und Formate für Zielgruppen und gesellschaftliche Anforderungen – auch in Kooperation mit anderen Anbietern. Entscheidend ist dafür auch die Weiterentwicklung und Flexibilisierung, z. B. der Xpert-Systeme.

Bei der dabei auch entstehenden Vernetzung mit anderen europäischen Entwicklungen in der Erwachsenenbildung und gegenseitiger Anerkennung von Systemen und Formaten (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, Europäischer Qualifikationsrahmen) wird weniger die Frage entscheidend sein, was und ob überhaupt wir dabei an Identität verlieren, sondern was wir als Erwachsenenbildungseinrichtung an Renommee und Relevanz gewinnen.

Anmerkungen

- 1 Xpert ist eine Dachmarke der deutschen Volkshochschulen und europäischer Bildungsträger. Xpert steht für ein qualitativ hochwertiges und standardisiertes System zur Zertifizierung von fachlichen und persönlichen Kompetenzen im Beruf. Durch seinen modularen Aufbau bietet Xpert das passgenaue Angebot für spezielle beruflichen Anforderungen in den Bereichen EDV, Rechnungswesen, Soziale- und Interkulturelle Kompetenzen. Jeder Baustein schließt mit einer bundesweit einheitlichen, freiwilligen Abschlussprüfung ab. Dabei vermittelt das System sowohl Grundlagen- als auch Expertenwissen. Mit Basic-, Professional- und Masterkursen haben besteht die Möglichkeit, sich sowohl Kernkompetenzen anzueignen, als sich auch auf dem jeweiligen Fachgebiet als Spezialist zu qualifizieren. Für jedes Modul stehen Unterrichtsmaterialien zur Verfügung, die auf die Lehrgangs- und Prüfungsanforderungen zugeschnitten sind. Die Inhalte der Module sind in Lernzielkatalogen festgelegt. Zur Prüfungsvorbereitung stehen Musterprüfungen zur Verfügung.
- 2 Vgl. „Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“, endgültige Fassung, Anhang Seite 15.
- 3 Mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen des Europarats, oft einfach Europäischer Referenzrahmen abgekürzt (Englisch: Common European Framework of Reference for Languages CEFR), liegt eine für Sprachenlernende und -lehrende umfangreiche Empfehlung vor, die den Spracherwerb, die Sprachanwendung und die Sprachkompetenz von Lernenden bedarfsorientiert, transparent und vergleichbar machen soll.



Weiterbildungsgutscheine

Untersuchung verschiedener Förderprogramme

➔ wbv.de/ebibl

Die Studie bilanziert die Ergebnisse eines Forschungsprojektes zu Weiterbildungsgutscheinen in Deutschland, der Schweiz, in Österreich und in Südtirol.

Die Autorinnen und Autoren diskutieren empirische Ergebnisse zu diesem Finanzierungsmodell und analysieren dessen Wirkungen im nationalen und internationalen Kontext.

Nach einem Überblick über aktuelle Förderprogramme in Deutschland analysiert die Studie die Rolle finanzieller Zuschüsse für Weiterbildungsteilnahme, die Nutzung durch Zielgruppen (z. B. Geringqualifizierte) und intensiv nachgefragte Weiterbildungsthemen.



Bernd Käpflinger, Rosemarie Klein,
Erik Haberzeth (Hg.)

Weiterbildungsgutscheine

**Wirkungen eines Finanzierungs-
modells in vier europäischen
Ländern**

Erwachsenenbildung und lebens-
begleitendes Lernen –
Forschung & Praxis
2013, 388 S., 39,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5276-2
Auch als E-Book erhältlich

Versandkostenfrei
bestellen im wbv Shop
auf wbv.de



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Rhetorik

Band 1: ISBN 978-3-89974878-9,
208 S., € 19,80

Band 2: ISBN 978-3-89974879-6,
160 S., € 19,80

Beide Bände im Paket:
ISBN 978-3-89974945-8
€ 32,-



Joachim Detjen

Reden können in der Demokratie

Studien- und Übungsbuch zur politischen Rhetorik

Band 1: Grundlagen rhetorischer Kommunikation

Band 2: Politische Rede- und Kommunikationssituationen

Band 1 macht mit den Grundlagen rhetorischer Kommunikation vertraut. Dazu gehören der Umgang mit Lampenfieber, das anregende und abwechslungsreiche Sprechen, die Beachtung der Körpersprache, der Einsatz rhetorischer Mittel, der argumentative Aufbau sowie die Strukturierung von Reden.

Band 2 befasst sich mit den diversen politischen Rede- und Kommunikationssituationen. Er informiert über politische Redeanlässe wie über die Besonderheiten der politischen Sprache. Ein ausführliches Kapitel widmet sich der politischen Diskussion. Der Leser hat immer wieder Gelegenheit, aus der Perspektive von Bürgern wie auch von Politikern Wortbeiträge und Kurzreden zu politischen Themen zu entwerfen und probeweise zu halten.

Wer sich an Demokratie beteiligen will, muss reden können. Dieses zweibändige Werk bietet eine Vielzahl praktikabler und bewährter Übungen zu allen Aspekten der Redefähigkeit. Jedes Kapitel beginnt mit Sachinformationen zu dem betreffenden rhetorischen Aspekt. Es folgt ein Bündel von Übungen. Den Abschluss bildet ein kompakter Block an Hintergrundwissen, dessen Lektüre ein vertieftes Verständnis des thematisierten Sachverhaltes ermöglicht.

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](http://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



@wochenschau-ver

Berichte

VHS Minden Weiterbildung und Schule

(Ein Beispiel pf)

Träger im Ganztag

Betreuungsangebote in den verschiedensten Formen sollen Schülerinnen und Schülern Hilfe zur Selbstständigkeit und Eigenverantwortung eröffnen und Eltern – nicht nur bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie – unterstützen.

Die zeitliche Verknüpfung des Unterrichts mit den Betreuungsangeboten führt für die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen zu regelmäßigen und verlässlichen Schulzeiten. Die Lehrkräfte und das Betreuungspersonal sorgen für eine inhaltliche Verbindung des Unterrichts mit dem Betreuungsangebot. Die Betreuung ist im Rahmen des Schulprogramms in das schulische Bildungskonzept integriert.

Zur optimalen Nutzung der Angebote arbeiten die Erziehungsberechtigten, die Lehrkräfte, der Schulträger und die Träger bei der Durchführung der Betreuungsangebote intensiv zusammen.

Die VHS Minden führt zurzeit Betreuungsangebote in drei Formen durch:

- Ganztag an Grundschulen
- Ganztag an weiterführenden Schulen (Sekundarstufe I)
- Übermittagsbetreuung an Schulen der Sekundarstufe I (Geld oder Stelle).

Angebote für Lehrer, Pädagogen und Eltern

Sich im Ganztagsbereich zu engagieren, bedeutet auch mit allen relevanten

Gruppen, wie Eltern, Lehrkräften, Erziehern oder auch anderen Trägern, und ihren speziellen Themen in Kontakt zu kommen. Eine Volkshochschule wäre eine schlechte Weiterbildungseinrichtung, wenn sie diesen Bedarfen keine Rechnung tragen würde. So entstanden „ergänzende Angebote“, die sich an Eltern, Lehrkräfte, Erzieher aber auch an andere Träger richten. Unter den Rubriken für Lehrkräfte, pädagogisches Personal, Eltern und Träger finden Sie zielgruppenspezifische Angebote, die mittlerweile weit über das Themenfeld „Ganztag“ hinausgehen.

Angebote für Kinder und Jugendliche

Neben der traditionellen Erwachsenenbildung bietet die VHS Minden auch Kindern und Jugendlichen ein vielfältiges Angebot.

Berufsorientierung

Berufsorientierung ist ein Prozess, bei dem sich zum einen eine Person ihrer eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen bewusst wird und zum anderen die spätere Berufswahl durch Informationen über Berufsfelder und Berufe, ihre Bedeutung und ihre Anforderungen erleichtert wird. Im Idealfall sind beide Bereiche deckungsgleich, die individuelle Persönlichkeit und das berufliche Profil passen optimal zueinander.

Berufsorientierung hängt eng mit der persönlichen Lebensplanung zusammen und ist als mehrjähriger Prozess aufzufassen. So darf der soziale und personelle Zusammenhang besonders bei Jugendlichen nicht außer Acht gelassen werden. Es geht also nicht nur um fachlichen Kompetenzerwerb, sondern auch um die Persönlichkeitsentwicklung.

Berufsorientierung ist primäres Lernziel der Schule und im Rahmen der All-

gemeinbildung in Curricula und Lehrplänen verankert. Berufsorientierung ist etwas sehr Individuelles und frühzeitig und bewusst anzugehen. Beginnend mit der Erkenntnis eigener Stärken und Schwächen sind mögliche Berufswünsche und reale Erfahrungen in der Arbeitswelt abzuleiten.

In dem Bereich der Berufsorientierung unterstützt die VHS Minden die Initiativen *STARTKLAR!* und *Zukunft fördern* der Stiftung *Partner für Schulen NRW* und bietet darüber hinaus eine große Anzahl an Seminaren, Kursen und Projekten für Jugendliche an – zum Teil als Direktangebote über das Kursprogramm zum Teil als Auftragsmaßnahmen für Schulen, Elternpflegeschäften oder Wirtschaftsunternehmen.

Diese Internetpräsenz zeigt eine kleine Auswahl von möglichen Angeboten. Die VHS bietet auch präzise auf die jeweiligen Belange zugeschnittene Veranstaltungen an.

Regionale Bildungspartnerschaften

Die Zusammenarbeit mit Partnern im regionalen Umfeld ist eine zentrale Voraussetzung für zeitgemäße Bildung, denn Bildungsprozesse vollziehen sich vor Ort, im lokalen Raum. Bildungspartnerschaften bieten die Möglichkeit, flächendeckend gute und vielfältige Bildungsangebote zu verwirklichen. Das sollte alle Bildungsangebote vor Ort einschließen, von der frühkindlichen Bildung bis hin zur beruflichen Bildung, zur Weiterbildung und zu den Hochschulen. In vielen Kommunen arbeiteten die unterschiedlichen Akteure (zum Beispiel Schulen, Kindertagesstätten, Jugendhilfe, Volkshochschulen) bereits erfolgreich zusammen. Dabei sind vor allem die Ganztagschulen wichtige Impulsgeber. Regionale Bildungspartnerschaften sind

eine große Chance für alle Beteiligten, in gemeinsamer Verantwortung eine zukunftsweisende Bildungsarbeit zu gestalten, die allen Bevölkerungsgruppen zugute kommt.

Quelle: www.vhs-minden.de/weiterbildung_und_schule.html

Weiterbildungsgesetz der Schweiz verabschiedet

Das WeBiG schaffte mit der Schlussabstimmung im National- und Ständerat am 20. 6.2014 die letzte Hürde. Es wurde in beiden Räten mit einer klaren Stimmenmehrheit angenommen. Im Nationalrat wurde es mit 147 gegen 51 Stimmen angenommen. Der Ständerat stimmte der Gesetzesvorlage mit 37 gegen 6 Stimmen mit einer Enthaltung ebenfalls klar zu.

Während der Session hatten Stände- und Nationalrat noch zwei letzte Differenzen zu bereinigen. In das Gesetz aufgenommen wurde der Artikel 5.2 welcher festlegt, dass die öffentlichen und privaten Arbeitgeber die Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden begünstigen. Ebenfalls aufgenommen wurde eine neue Formulierung des Wettbewerbsartikels. Dieser besagt, dass öffentliche und private Anbieter von Weiterbildung ihre Angebote mindestens zu kostendeckenden Preisen anzubieten haben.

Der Schweizerische Verband für Erwachsenenbildung (SVEB) begrüßt, dass das WeBiG nun mit der Erarbeitung der Verordnung endlich in die Umsetzungsphase geht.

Quelle: www.alice.ch/de/sveb/service/news/detail/article/2014/06/20/dieschweiz-hat-ih-erstes-weiterbildungsgesetz/

Weiterbildung lohnt sich

Die 8. bundesweite Umfrage zum Erfolg von IHK-Weiterbildung bestätigt den Nutzen einer Weiterbildungsprüfung für die erfolgreichen Absolventen: Für 60 Prozent der Befragten hat die Weiterbildung positive Auswirkungen auf ihre berufliche Karriere. Mit einer gelungenen Weiterbildungsprüfung gelingt 73 Prozent der berufliche Aufstieg oder sie haben einen größeren Verantwortungsbereich. Damit geht einher, dass sich 63 Prozent finanziell verbessern, also deutlich mehr Geld am Monatsende in der Lohntüte haben. Im Durchschnitt aller hessischen Absolventen sind das monatlich ein paar hundert Euro, jeder fünfte gibt an, nach der Prüfung sogar 750 Euro und mehr on top verdient zu haben.

Dr. Brigitte Scheuerle, Federführerin des Bereiches Aus- und Weiterbildung der Arbeitsgemeinschaft hessischer IHKs (ARGE), empfiehlt angesichts der Umfrageergebnisse insbesondere Schülerinnen und Schülern, sich nicht lediglich auf ein Studium zu fokussieren: „Karrierespektiven und Aufstiegsmöglichkeiten offerieren betriebliche Aus- und anschließende Weiterbildung in hervorragender Weise. Oft entspricht dieser Weg den Interessen eher, als der akademische Einstieg ins Berufsleben.“

Das hessische Umfrageergebnis bestätigt weitgehend die bundesweite Tendenz. Deutlich ausgeprägter ist jedoch in diesem Bundesland und besonders in Frankfurt das Weiterbildungsziel, für die berufliche Position eine Erweiterung und Vertiefung beruflicher Kenntnisse zu erreichen. Gleichzeitig bestätigen die hessischen Absolventen mehr als im Bundesdurchschnitt, dieses Ziel auch erreicht zu haben und berufliche Aufgaben nach der Prüfung besser als vor der Weiterbildung zu bewältigen.

Solche positiven Effekte auf das eigene berufliche Vorankommen zeigt die hohe Zufriedenheit der Teilnehmer, von denen sich 79 Prozent wieder für das gleiche Weiterbildungsziel entscheiden würden. Drei von vier Prüfungsteilnehmern streben sogar eine erneute Weiterbildung an. 85 Prozent der Absolventen einer Weiterbildungsprüfung haben zuvor eine betriebliche Ausbildung abgeschlossen.

Im vergangenen Jahr haben in Hessen in rund 60 Fortbildungsberufen wie Industriemeister, Fachkaufleute, Fachwirte oder Technischer Betriebswirt mit über 3.000 ehrenamtlichen Prüfern 10.500 Weiterbildungsprüfungen abgenommen. Dieses gute Weiterbildungs-niveau noch weiter auszubauen ist ein besonderes Anliegen von Dr. Brigitte Scheuerle: „Fakt ist, dass über 80 Prozent der zukünftig in Hessen benötigten Fachkräfte aus dem beruflichen Bereich kommen. Und für fast ein Drittel der hessischen IHK-Unternehmen bedeuten diese fehlenden Fachkräfte ein wirtschaftliches Risiko“.

Quelle: www.pressebox.de/inaktiv/industrie-und-handelskammer-frankfurt-am-main/Weiterbildung-lohnt-sich/boxid/691204

Trends in der Weiterbildung

Seit 2009 ermittelt der Wuppertaler Kreis e. V. (*der Bundesverband betriebliche Weiterbildung ist der Verband der führenden Weiterbildungseinrichtungen der Wirtschaft*) im Rahmen seiner jährlichen Verbandsumfrage den Geschäftslage-Indikator Weiterbildung. Kern dieses Indikators sind die Markterfolge im vergangenen und laufenden Jahr sowie die Erwartungen für das kommende Jahr. Für 2014

hat der Wuppertaler Kreis einen Indexwert von 117 Punkten ermittelt.

1,3 Millionen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, überwiegend Fach- und Führungskräfte der Wirtschaft, haben sich im Jahr 2013 in einem der über 130.000 Seminare, Lehrgänge und Veranstaltungen der Mitgliedsinstitute des Wuppertaler Kreises für ihre berufliche Qualifikation weitergebildet.

An 910 Standorten sind mehr als 12.000 fest angestellte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei den Instituten tätig, darüber hinaus werden mehr als 31.000 freie Trainer/innen und Dozent/inn/en in den Seminaren und Lehrgängen eingesetzt.

Die Institute im Wuppertaler Kreis erzielten mit den Weiterbildungsdienstleistungen im Jahr 2013 gemeinsam einen Jahresumsatz von 1,24 Milliarden Euro.

Die Mehrheit der Weiterbildungseinrichtungen im Wuppertaler Kreis rechnet für das laufende Jahr mit einer anhaltend positiven Entwicklung mit stabilen oder leicht steigenden Umsätzen. Besonders positiv ist die Erwartung für das Angebotssegment der firmeninternen Seminare und der kundenorientierten Dienstleistungen für Unternehmen.

Die Weiterbildungsunternehmen richten ihre Dienstleistungen so aus, dass sie unmittelbar in die Personalentwicklungsprozesse der Unternehmen integriert werden können. Weiterbildung hat sich so zu einer umfassenden Dienstleistung entwickelt bis hin zur Übernahme ganzer Teilprozesse der Personalentwicklung. Beispiele hierfür sind die Bereitstellung von Online-Lernplattformen sowie die Unterstützung bei der Personalgewinnung.

Mit dem demografischen Wandel und der Verlängerung der Lebensarbeitszeit verändert sich auch die Altersstruktur in den Unternehmen. Die Weiterbil-

dungsinstitute reagieren auf diese Veränderung und stellen passende Angebote zur Personalentwicklung bereit. Qualifizierung und Weiterbildung sind damit die Schlüsselfaktoren der Fachkräftesicherung.

Quelle: www.wkr-ev.de/trends14/trends2014.pdf

Ausweg aus Karriere-Sackgasse – Sieben von zehn Deutschen wollen sich weiterbilden

Fortbildungen in Fremdsprachen, IT und Betriebswirtschaft besonders gefragt.

Mehr als zwei Drittel der Deutschen brauchen nach eigener Einschätzung zusätzliche Kenntnisse, um beruflich voranzukommen: 71 Prozent sagen, dass ihnen bestimmte Fähigkeiten und Erfahrungen fehlen, um ihre Karriereziele zu erreichen. Ganz oben auf der Liste: Fast jeder Dritte möchte Fremdsprachen neu lernen oder verbessern. Je einem Viertel fehlt es an IT-Wissen oder betriebswirtschaftlichen Kenntnissen, etwa im Finanzwesen oder Controlling.

Zu diesen Ergebnissen kommt die repräsentative Studie „Jobzufriedenheit 2014“, die auf einer Online-Befragung unter 1.000 Deutschen ab 18 Jahren basiert. Sie wurde im Auftrag der ManpowerGroup Deutschland im Frühjahr 2014 vom Marktforschungsinstitut Toluna durchgeführt. Die Ergebnisse sind bevölkerungsrepräsentativ hochgerechnet. Nach ihrem Weiterbildungsbedarf wurden alle Studienteilnehmer befragt, unabhängig davon, ob sie berufstätig sind oder nicht.

23 Prozent der Befragten bedauern, noch über keine oder zu wenig Auslandserfahrung beziehungsweise interkulturelle Kompetenz zu verfügen. Im Ranking der begehrtesten Zusatzqualifikationen ist dies der vierte Platz. „In unserer

global vernetzten Arbeitswelt ist Auslandserfahrung ein großer Pluspunkt“, sagt Herwarth Brune von ManpowerGroup Deutschland. „International aufgestellte Unternehmen sollten ihren Mitarbeitern Aufenthalte an ausländischen Standorten ermöglichen“. Auf Rang Fünf folgen Fachkompetenzen, zu denen Präsentationstechnik, Qualitäts- und Projektmanagement zählen. 21 Prozent der Deutschen denken, dass sie in einem solchen Bereich Nachholbedarf haben. 19 Prozent möchten Personalverantwortung übernehmen, doch fehlt es ihnen nach eigener Einschätzung an der nötigen Führungskompetenz. In technischen Bereichen, etwa der Maschinenführung, sehen sich 17 Prozent noch nicht gut genug ausgebildet.

Gefragte Zusatzqualifikationen sind auch ein Führerschein für Autos oder speziellere Fahrzeuge (genannt von 12 Prozent) und Kommunikationskompetenzen wie Gesprächsführungstechniken (ebenfalls 12 Prozent). 7 Prozent mangelt es nach eigenen Angaben an sozialen Kompetenzen wie Team- und Konfliktfähigkeit. „Die Studie zeigt: Wer Fachkräfte binden will, kommt um das Thema Weiterbildung nicht herum“, sagt Herwarth Brune. „Chefs sollten in Mitarbeitergesprächen den Bedarf daher immer wieder thematisieren“.

Quelle: www.bildungsspiegel.de/bildungsnews/news/2482-ausweg-aus-karrieresackgasse-gesucht-sieben-von-zehn-deutschen-wollen-sich-weiterbilden.html

Rezensionen

Kipper, Jenny (2014): Die lernende Organisation? Personalentwicklung und Qualitätsmanagement – pädagogische Wissensformen und Technologie in Großunternehmen. Berlin: epubli. ISBN: 978-3-8442-8668-7 (€29,80)

In der nun als Buch vorliegenden Dissertation untersucht Jenny Kipper die „pädagogischen Anteile ... in Personalentwicklung und Qualitätsmanagement als initiiierende und flankierende Elemente von Lernprozessen in Organisationen“. (S. 1) Mit Hilfe von Experteninterviews nähert sich die Autorin deren pädagogischem Wissen und Handeln an. Keiner der Experten stammt aus Unternehmen mit pädagogischem Hintergrund. Hier identifiziert Kipper, vor dem Hintergrund einer Pädagogisierung der Wirtschaft (vgl. Nittel 1996, vgl. Kade/Nittel 2004) sowie einer Entgrenzung der Pädagogik (vgl. Lüde/Kade/Hornstein 2004), ein „eklatantes Forschungsdesiderat“. (S. 6)

Das Buch ist in drei Teile gegliedert, die die theoretische Verortung der Forschungsfrage, das Methodendesign mit den Falldarstellungen und schließlich die ausführliche Darstellung der Analysen schildern. Im ersten Teil ihres Buches setzt sich Kipper mit den Diskurslinien des pädagogischen Wissens und Handelns, der Lernenden Organisation, der Personalentwicklung und dem Qualitätsmanagement auseinander. Hier betont sie mit ihren Ausführungen zum Diskurs um Lernende Organisationen einen wesentlichen Anknüpfungspunkt zwischen Pädagogik und wirtschaftlich-orientierten Unternehmen. In diesem Zusammenhang fordere die Erzie-

hungswissenschaft stärkere Beteiligung, die sich in den Forderungen Geißlers nach einer eigenen Organisationspädagogik widerspiegele (vgl. Geißler 2000). Darüber hinaus stellt die Autorin ausführlich die theoretischen Grundlagen des pädagogischen Wissens und Handelns als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen dar. Hier identifiziert sie erziehungswissenschaftliche Anteile in den entsprechenden Fachdiskursen.

Darauf aufbauend erläutert sie im zweiten Teil ihr methodisches Vorgehen, das den Forschungsprozess und bereits erste kurze Analysen in Form von Fallportraits beinhaltet. Das qualitativ-rekonstruktive Design der Arbeit beruht auf einem sample von 28 Experten, die in zwölf Unternehmen im Rhein-Main-Gebiet tätig waren oder sind. Damit setzt die Autorin explizit nicht auf die Methode der teilnehmenden Beobachtung als Instrument zur Erhebung pädagogischer Anteil in Personalentwicklung und Qualitätsmanagement, sondern auf die stellvertretende Rekonstruktion der Handlungspraxis im Medium des Expertenwissens (S. 2). Die Analyse erfolgte einerseits mit Hilfe der strukturellen Beschreibung nach Fritz Schütze sowie andererseits angelehnt an der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (S. 37 f.).

Im dritten Teil ihrer Veröffentlichung, dem Herzstück des Buches, rekonstruiert die Autorin detailliert und kleinschrittig die verschiedenen Dimensionen des pädagogischen Wissens und der entsprechenden Technologien in den beiden Untersuchungsfeldern Personalentwicklung und Qualitätsmanagement. Das so erarbeitete, sehr lesenswerte, theoretische Modell fokussiert vor allem auf zwei Fragen: 1. „Welche pädagogischen Anteile sind in den Handlungsfeldern ... gegenwärtig und wo werden sie sichtbar beziehungsweise welche pädagogischen

Wissens- und Handlungsformen können über Experteninterviews rekonstruiert werden“ (S. 119). 2. „Welche Verbindungen sehen die Experten zwischen den Feldern.“ (ebd.) Kipper identifiziert so in den beiden Handlungsfeldern Personalentwicklung und Qualitätsmanagement hochspezialisierte Wissensformen und Technologien der pädagogischen Sinnwelt. Dieses implizite pädagogische Wissen hat sowohl einen alltagsweltlichen Charakter wie auch „Bezüge zu organisationalen Gegebenheiten“ (S. 206). Neben Wissen über Didaktik, Zielgruppendifferenzierung und Organisationslernen (u. a.) ist auch Selbstreflexivität auffindbar. Als pädagogische Technologien lassen sich in den beiden Bereichen Medien, Methoden, Veranstaltungsformen und Programme rekonstruieren. Die Experten der Personalentwicklung, so Kipper, verfügen eher über eine makrodidaktische Perspektive – vergleichbar zu Hauptberuflich Pädagogischen Mitarbeitern einer VHS, die Qualitätsmanager dagegen eher über eine mikrodidaktische – vergleichbar den Kursleitenden, wozu auch entsprechende Wissensformen vorhanden sind. Gleichwohl sind die Technologien zumeist an der organisationalen Logik und nicht an der pädagogischen Sinnwelt orientiert. Abschließend begründet die Autorin den Charakter von Personalentwicklung und Qualitätsma-

nagement als pädagogische Sonderfälle, da die Akteure über pädagogisches Wissen verfügen und pädagogisch-intendiertes Handeln rekonstruierbar ist, aber sie nicht in pädagogischen Einrichtungen tätig sind. So weisen sie im Hinblick auf die professionstheoretischen Merkmale markante Differenzen zur organisationalen Normalform der Pädagogik auf.

Mit der Arbeit gelingt Kipper eine empirische Skizze einer Pädagogisierung wirtschaftlicher Organisationen im Hinblick auf die von den befragten Experten genutzte Sprache. Dies geht allerdings mit einer gleichzeitigen Entpädagogisierung der Technologien einher. Dieses Spannungsfeld, – und hier liegt ein wesentliches Merkmal der Arbeit, dürfte den Raum für weitere Forschungen öffnen. So scheint die Pädagogik von anderen Disziplinen als eine Art „Steinbruch“ genutzt zu werden, ohne das der immanente Sinngehalt der genutzten Kategorien eigentlich erfasst wird. Dieses Fazit der Autorin verweist damit explizit auch auf die Herausforderungen und Notwendigkeiten der akademischen Ausbildung des Nachwuchses in den beiden untersuchten Bereichen, der sich für die Schnittstelle zwischen Wirtschaft und Pädagogik zu interessieren scheint.

Rez.: Nikolaus Meyer, Erika J. Schimpf

Mitarbeiter/innen

Eckhard Bender, Jg. 1952, Programmbereichsleitung Berufliche Bildung, Leitung der Prüfungszentrale der Berliner Volkshochschulen an der Albert-Einstein-VHS Tempelhof-Schöneberg/Berlin.

Günther Böhme, Prof. Dr. Dr. h. c., Jg. 1923, Vorsitzender der Universität des 3. Lebensalters Universität Frankfurt/M. – Veröffentlichungen u. a.: Kultur und pädagogische Reform. Zur Aktualität einer humanistischen Bildung, Idstein 2008.

Gabriele Botte, Dr., Jg. 1957, Leiterin VHS Offenbach am Main, Sprecherin HessenCampus Offenbach, Kommunale Verantwortliche für das Projekt „Lernen vor Ort“.

Horst Dräger, Prof. (a. D.) Dr. phil. habil., Jg. 1940, Volksschullehrer; Assistent an den Universitäten Essen und Bochum; Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft Universität Trier.

Annika Goeze, Dr., Jg. 1978, Leiterin Nachwuchsgruppe „Professionelle Kompetenzen des Weiterbildungspersonals“, Programmleitungsaufgaben „Lehren, Lernen, Beraten“ am DIE – Veröffentlichungen u. a.: (mit Hettfleisch/Schrader) Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften: Welche Rolle spielen instruktionale Unterstützung, Personen- und Prozessmerkmale? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 (1) 2013, S. 79–113.

Susanne Kraft, Dr., Jg. 1960, Programmbereichsleitung Grundbildung, Schulabschlüsse und Berufliche Bildung VHS München.

Christian Marx, Jg. 1986, Mitglied Nachwuchsgruppe „Professionelle Kompetenzen des Weiterbildungspersonals“, wissenschaftl. Mitarbeiter „Lehren, Lernen, Beraten“ am DIE, Doktorand WissenschaftsCampus Tübingen.

Dieter Nittel, Prof. Dr. phil. habil., Jg. 1954, Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft Universität Frankfurt am Main – Veröffentlichungen u. a.: (mit Schütz) Zwischen Verberuflichung und Professionalität. Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner, in: Käßlinger/Robak/Schmidt-Lauff (Hg.), 2013, S. 111-129.

Ingrid Schöll, Dr. phil., Jg. 1956, Direktorin VHS Bonn, Mitglied Beirat der DGWF und Mitglied Beirat Adolf Grimme Institut sowie im Ausschuss für Weiterbildung des Landesverbandes der Volkshochschulen NRW; beratend tätig für DVV international – Veröffentlichungen u. a. in den Themenbereichen: Marketing, Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement, selbstgesteuertes Lernen, Statistik.

Josef Schrader, Prof. Dr., Jg. 1958, Wissenschaftlicher Direktor des DIE und Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung Universität Tübingen – Veröffentlichungen u. a.: Struktur und Wandel der Weiterbildung, Bielefeld 2012.

Andrea Siewert, Jg. 1967, Lehrbeauftragte Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung Universität Frankfurt/M. – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Nittel) Lebenslauf-Biographie, in: Dinkelaker/von Hippel (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen, Stuttgart 2014.

Felicitas von Küchler, Jg. 1952, Sozial- und Bildungswissenschaftlerin, langjährige wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIE, z. Zt. Leiterin des Projekts „Lernen vor Ort“ in Offenbach am Main.

Johannes Wahl, Jg. 1985, wissenschaftl. Mitarbeiter Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung Universität Frankfurt/M. – Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Dellori) Die Relevanz des lebenslangen Lernens für das berufliche Handeln pädagogisch Tätiger. Ergebnisse aus einer komparativ angelegten Studie zur pädagogischen Berufsgruppenforschung, in: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie der Sozialen Arbeit, Heft 2/2012, S. 217-230.



Intergenerationelles Lernen

Weiterbildung im Alter gestalten



Julia Franz
Intergenerationelle Bildung
Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln

Der Band vermittelt didaktische Prinzipien intergenerationellen Lernens in der alltäglichen Bildungspraxis. Diese werden anhand von anschaulichen Beispielen verdeutlicht. Aus den Prinzipien entwickelt die Autorin praktische methodische Anregungen für Seminarsituationen mit Angehörigen verschiedener Generationen.

Perspektive Praxis
2014, 149 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5365-3
Auch als E-Book



Bernhard Schmidt-Hertha
Kompetenzerwerb und Lernen im Alter

Der Studientext vermittelt einen Überblick über den Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Bildung und Lernen in der späteren Erwerbsphase und im Rentenalter. Da die Bedingungen für Kompetenzentwicklung und Lernen bei Älteren sehr heterogen sind, sind differenzierte Angebotsstrukturen gefragt. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf dem intergenerationellen Lernen.

Studientexte für Erwachsenenbildung
2014, 130 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5401-8
Auch als E-Book



Julia Franz
Intergenerationelles Lernen ermöglichen
Orientierung zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung

2011, 208 S., 29,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-3344-0
Auch als E-Book

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Beratungsqualität

In einem von Bildungsberatern aus Deutschland und Österreich moderierten Reviewprozess wurden Stärken und Schwächen der jeweils anderen Beratungspraxis evaluiert.

Die Autoren stellen in dem Buch die dabei gesammelten Erfahrungen vor. Beratende Einrichtungen erfahren, wie sie Beratungsqualität definieren, gestalten und reflektieren können – mit zahlreichen Praxisbeispielen.

Weitere Titel aus der Reihe Perspektive Praxis:



Frank Schröder, Peter Schögl
Weiterbildungsberatung
 Qualität definieren, gestalten,
 reflektieren

Perspektive Praxis
 2014, 160 S., 19,90 € (D)
 ISBN 978-3-7639-5367-7
 Auch als E-Book erhältlich

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

