

ERB

ERWACHSENENBILDUNG

Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis

Schule und Erwachsenenbildung



Rudolf Tippelt Bildung prägt | Matthias Alke Zwischen Kooperation und Dienstleistung | Sebastian Lerch Glück oder doch besser Lebensqualität? Was man in der Schule (nicht) lernt | Christiane Hof Bedürfnisse von (erwachsenen) Schüler/-innen | Ulrich Papenkort Schul(ung)en nach der Schule?

EB Erwachsenenbildung



Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis
Heft 4 | 65. Jahrgang | 2019
ISSN (Printausgabe): 0341-7905, ISSN (online): 2365-4953
DOI 10.3278 / EBZ1503W

Herausgegeben von der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. (KEB Deutschland)

Vorsitzende: Elisabeth Vanderheiden

Redaktion: Prof. Dr. Regina Egetenmeyer-Neher, Würzburg; Prof. Dr. Christiane Hof, Frankfurt; Dr. Marie-Christine Kajewski, Hannover; Cornelius Sturm, Bonn; Prof. Dr. Ulrich Papenkort, Mainz; Dr. Ingrid Pfeiffer (Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich), Wien; Dr. Michael Sommer, Mülheim a. d. Ruhr (verantw. Redakteur)

Beirat: Prof. Dr. Ralph Bergold, Siegburg (Vors.); Prof. Dr. Johanna Bödege-Wolf, Vechta; Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann, Aachen; Andrea Heim, Bonn; Prof. Dr. Tetyana Kloubert, Eichstätt; Prof. Dr. Josef Schrader, Bonn; Dr. Hermann Kues, Lingen

Anschrift: Rheinweg 34, 53113 Bonn. Tel.: (02 28) 9 02 47-0, Fax: (02 28) 9 02 47-29, Internet: www.keb-deutschland.de, E-Mail: keb@keb-deutschland.de, sommer@redaktion-erwachsenenbildung.de

Bezugsbedingungen: Die Zeitschrift erscheint viermal jährlich. Der Bezugspreis beträgt jährlich print + online: € 40,-/41,20 (A). Inst.-Preis print + online: ab € 75,-/77,20 (A); online: ab € 83,-. Einzelheft: € 13,-/14,- (A). Alle Preise zzgl. Porto. – Preisänderungen vorbehalten. Die Bezugsbedingungen verlängern sich, wenn das Abonnement nicht bis zum 01.10. gekündigt wird. Die Kündigung ist schriftlich zu richten an den Leserservice HGV Hanseatische Gesellschaft für Verlagsservice GmbH, Holzwiesenstr. 2, 72127 Kusterdingen, Tel.: (07071) 9353-16, Fax: (07071) 9353-93, E-Mail: v-r-journals@hgv-online.de

Beiträge und Zuschriften sind an die Redaktion zu richten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte einschließlich Rezensionen wird keine Verantwortung übernommen. Sie gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge sind Meinungsäußerungen der Autoren und Autorinnen und keine Stellungnahmen des Herausgebers oder der Redaktion. Ohne Aufforderung zugestellte Besprechungsstücke werden nicht zurückgesandt. Ihre Rezension liegt im Ermessen der Redaktion.

© 2019, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstr. 13, 37073 Göttingen.
Verantwortlich für die Anzeigen: Anja Küttemeyer, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Druck- und Bindearbeiten: Hubert & Co. GmbH & Co. KG BuchPartner, Robert-Bosch-Breite 6, 37079 Göttingen.
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Titelbild: Adobe Stock/Lumina Images

Schule und Erwachsenenbildung



Karikatur: Mester

145

Aus der Redaktion

Rund 23 Jahre, von 1971 bis 1994, hat Heribert Herbermann unsere Zeitschrift als verantwortlicher Redakteur betreut. Nun hat uns die Nachricht erreicht, dass er im Alter von 94 Jahren gestorben ist. Wir sind – auch heute noch – seinem Wirken zu großem Dank verpflichtet. Er hat nicht nur die Zeitschrift, wie sie in jetziger Form besteht, entscheidend mitgeprägt, sondern auch die Katholische Erwachsenenbildung Deutschland als Geschäftsführer. In jeder Ausgabe, die wir produzieren, steckt heute noch ein Stück seiner Gabe, weitsichtig und klug die Geschehnisse der (katholischen) Erwachsenenbildung zu beeinflussen und unsere Arbeitsgemeinschaft zu steuern. Besonders in den schwierigen Anfangsjahren hat er dafür gesorgt, dass die Zeitschrift bestehen bleibt. Wir sind traurig über seinen Tod, aber gleichzeitig dankbar, dass es ohne ihn diese Zeitschrift in dieser Form nicht geben würde.

Vorschau

- Heft 1/2020: Prävention von Missbrauch und sexualisierter Gewalt
- Heft 2/2020: Erwachsenenbildung in/ aus aller Welt
- Heft 3/2020: Wellbeing
- Heft 4/2020: Geschichten erzählen – Storytelling

Autor/-innen, die zu den Schwerpunktheften oder anderen Themen veröffentlichen wollen, können sich gerne an die Redaktion wenden. Die Ausgaben sind online für Privatabonnenten unter www.vandenhoek-ruprecht-verlage.com, für institutionelle Abonnenten unter www.vr-elibrary.de/loi/erbi abrufbar.

Thema

- 147 Zum Thema: Schule und Erwachsenenbildung
- 148 Rudolf Tippelt
Bildung prägt. Einfluss von Schule und Weiterbildung auf die Beteiligung am lebenslangen Lernen
- 153 Matthias Alke
Zwischen Kooperation und Dienstleistung. Zum Verhältnis von Schule und Erwachsenenbildung
- 157 Sebastian Lerch
Glück oder doch besser Lebensqualität? Was man in der Schule (nicht) lernt. Orientierungskategorien für erwachsenenpädagogisches Denken und Handeln
- 160 Christiane Hof
Bedürfnisse von (erwachsenen) Schüler/-innen. Überlegungen im Anschluss an eine Explorationsstudie zum Lernen im Abendgymnasium
- 162 Ulrich Papenkort
Schul(ung)en nach der Schule? Schulische Erwachsenenbildung

Bildung heute

- 164 **Welcher Weg ist der richtige?** Kooperation zwischen Schule und Weiterbildung bei der Berufsorientierung
- 165 **Mehr Durchlässigkeit mit dem DQR.** Qualifikationsrahmen macht Abschlüsse und Kompetenzen vergleichbar und transparent
- 166 **Auch die AfD ist stiftung gegangen.** Bildungsarbeit im Namen von Desiderius Erasmus
- 168 **Offene Hochschule.** Ludwig-Windthorst-Haus mit Projekt zur berufsbegleitenden Weiterbildung
- 169 **Werte sind kein Luxus.** Bayern: Religiöse Bildung erstmals gesetzlich gefördert

Aus der KEB

- 170 **Ein langes Leben der KEB verbunden.** Zum Tod von Heribert Herbermann
- 171 Wolfgang Hesse: **Regt Euch auf! Die politische Dimension der Erwachsenenbildung in Kirche und Gesellschaft.** Position

Österreich

- 172 Maria Mayer-Schwingenschlögl: **Das ABI – eine »Schule« für katholische Erwachsenenbildung.** Berufs begleitende Lehrgänge mit viel Praxisbezug
- 173 Ernst Sandriesser: **Schule und Erwachsenenbildung – zwei ungleiche Geschwister.** Es gibt ein Schulsystem, aber kein Erwachsenenbildungssystem! Eine Analyse

Umschau

- 175 Peter-Georg Albrecht: **Diskriminierungserfahrungen und Zivilcourage im Leben älterer Menschen in Ostdeutschland.** Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildungsarbeit vor Ort

Praxis

- 178 Mona Pielorz: **Das ProfilPASS-System.** Institutionenübergreifende Zertifizierung von Kompetenzen
- 179 Eva Bonn, Goran Jordanoski: **Kompetenzen von Migrant/-innen.** EU-Projekt SCOUT: Bildungsmaterialien für die Beratungsarbeit mit Neuzugewanderten
- 180 Alexander Mack: **»Und es hat alles geklappt auf einmal, irgendwie.«** Projekt mit Schüler/-innen: »Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung«
- 182 Oksana Janzen: **Letzte Chance für Benachteiligte.** Zweiter Bildungsweg in Niedersachsen
- 183 Frank Buskotte: **Wie lerne ich lernen?** Lerncoaching für Oberstufenschüler/-innen

Material

- 184 **Praxishilfen und Publikationen**
- 185 **Elektroschrott.** Internetrecherche
- 186 **Rezensionen**

Bildserie

Die Serie **Raum für Schule** zeigt Fotos von modellhaften Räumen neuer Schulbauten, die auf einer pädagogischen Konzeption beruhen.

Seite 152

Zum Thema: Schule und Erwachsenenbildung

Es gibt etwa 32.995 allgemeinbildende Schulen mit 763.000 Lehrkräften und 8.354 Millionen Schüler/-innen in Deutschland. Insgesamt 139,2 Milliarden Euro hat die öffentliche Hand dafür 2018 ausgegeben. Das Wirken der Schule allein wird nicht selten mit dem Begriff der Bildung synonym gesehen. Das Schulwesen ist klar strukturiert und gesetzlich geregelt. Ganz anders die Erwachsenenbildung. Sie ist geprägt von Vielfalt der Organisationsformen, der Angebote, Finanzierungsarten und Teilnehmenden. In diesem Heft steht das Verhältnis zwischen diesen beiden Sektoren im Mittelpunkt. Obwohl Schule als fast geschlossenes System blockartig dem heterogenen Bereich der Weiter-/Erwachsenenbildung gegenübersteht, ergibt sich doch eine Vielzahl von Verbindungslinien. Diese erwachsen sowohl daraus, dass Menschen in ihrer Bildungsbiografie die verschiedenen Bildungssektoren durchlaufen und immer die vorher erworbenen Kompetenzen und Erfahrungen in den Übergang mitnehmen. Zum anderen stellen Gesellschaft, Wirtschaft und Politik Forderungen an »die Bildung« in den Raum, die sich quasi an alle Systeme richten. Die Fähigkeit, z. B. mit digitalen Medien adäquat umzugehen, soll vom Kindergarten bis zur Senior/-innenbildung Gegenstand des Angebots sein. In diesem Heft stellt Rudolf Tippelt heraus, wie groß der Einfluss von Schule auf den weiteren Bildungsweg von Menschen ist. Schon der Aspekt, Lernen zu lernen, eine anhaltende Bildungsmotivation zu gewinnen und nicht vom Schulsystem enttäuscht zu werden, ist eine wichtige Herausforderung.

Angebote der Erwachsenenbildung für Schulen

Wie die Verbindungslinien zwischen Schule und Weiterbildung ist, analysiert Matthias Alke in seinem Beitrag. Rund 11 Prozent aller Angebote der

Volkshochschulen haben einen direkten Bezug zur Schule – dies zeigt schon, wie viele Kontaktpunkte es gibt.

Institutionell gibt es Angebote und Projekte, die von Weiterbildungsanbietern in und für Schulen und Schüler/-innen organisiert werden, wie etwa die »Berufseinstiegsbegleitung« für die Jugendlichen, die besondere Unterstützung beim Übergang in eine Ausbildung benötigen. Zu nennen sind auch vielfältige Angebote etwa in der politischen Bildung oder der Beratung und im Lerncoaching. Darüber berichten einige Praxisbeispiele in diesem Heft.

Schulische Angebote für Erwachsene

Hinzu kommen schulische Angebote, die für Erwachsene durchgeführt werden, insbesondere das Nachholen von Schulabschlüssen. Hier spielen Institutionen der Erwachsenenbildung eine dominante Rolle. Auch dazu finden sich Beiträge in dieser Ausgabe.

Kompetenzen, Skills und lebenslanges Lernen

Schließlich ist noch ein weiterer Aspekt relevant: Fähigkeiten, Kompetenzen, Wissen werden auf ganz unterschiedliche Weise an unterschiedlichen Orten erworben, informell, non-formal oder formal. Die Tendenz über das Schlagwort der »Skills« und des »lebenslangen Lernens« institutionelle Grenzen zu überwinden, wird derzeit immer mehr diskutiert. Symptomatisch dafür ist die Debatte um den europäischen Qualifikationsrahmen und die Validierung von Kompetenzen, etwa im »Europass«. So können auch Kompetenzen festgehalten werden, die außerhalb des Schulsystems, z. B. von Geflüchteten, erworben wurden. Schließlich spielen in dem Zusammenhang auch Kompetenzen eine Rolle, die entscheidend für ein gelungenes Leben sind, wie etwa die Fähigkeit sein Leben glücklich zu gestalten – wie es Sebastian Lerch in seinem Aufsatz erläutert.

Michael Sommer



Raum für Schule: Schulbibliothek mit Wohnzimmeratmosphäre – Oulun Normaalkoulu, Finnland

Foto: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

Rudolf Tippelt

Bildung prägt

Einfluss von Schule und Weiterbildung auf die Beteiligung am lebenslangen Lernen

Die Systeme Schule und Weiterbildung sind zwar deutlich voneinander getrennt, jedoch sind sie gleichzeitig in vielfältiger Weise miteinander verbunden – Verbindungen, die weit über die berufliche Qualifikation hinausgehen. Sie beeinflussen wesentlich das lebenslange Lernen in allen Bereichen. Eine inhaltliche und organisatorische Neukonzeptionalisierung der beiden Bildungssysteme hin zu mehr Offenheit und Flexibilität ist daher notwendig.

Schule und Weiterbildung im System des lebenslangen Lernens

Die Kindheits- und Jugendphase, die durch das institutionelle System der Schule stark geprägt wird, ist in das System des lebenslangen Lernens eingebunden.¹ Die Schule ist auf motivierte Schüler/-innen angewiesen, deren Interesse sich im günstigen Fall durch die Einflüsse des Kindergartens und der Peer-Kontakte, aber vor allem durch einen fördernden familialen Kontext entwickeln kann. An die motivationale Basis der familialen und frühkindlichen Entwicklung, die das spätere Lernen prägt, schließt dann in der Jugendphase eine allgemeine und theoretische Grundbildung an, und es werden Basiskompetenzen als Voraussetzung für die allgemeine Bildung und das spätere Lernen im Erwachsenenalter aufgebaut.

Dass die Schulbildung – im Vergleich zu anderen soziodemografischen Faktoren – als bedeutsamster Faktor im Hinblick auf die Beteiligung an Weiterbildung fungiert, ist spätestens seit der Göttinger Studie bekannt.² Die Schulbildung stellt, so die Autoren, ein »ma-

nifestes soziales Merkmal« dar, das die Weiterbildungsbereitschaft deutlich stärker beeinflusst als die Sozialschichtzugehörigkeit.³ Erstmals wird hier auch das Bild der »Weiterbildungsschere« geprägt: je höher das formale Niveau des Bildungsabschlusses und je länger der Schulbesuch, desto größer die Bereitschaft zur Teilnahme an Weiterbildung. Dieser Zusammenhang wurde seitdem auch als »Matthäus-Effekt« diskutiert und immer wieder durch die empirische Weiterbildungsforschung bestätigt.⁴ Außerdem sind die erlebten Schulerfahrungen ein weiterer wichtiger Faktor des lebenslangen Lernens. Der Anspruch der Erwachsenenbildung, kompensatorisch und chancenausgleichend zu wirken, hat sich eher selten erfüllt. Ein Grund hierfür liegt darin, dass die Weiterbildung auch als Teil eines sozial selektiven Bildungssystems verstanden werden muss, das herkunftsbezogene Ungleichheiten weiter tradiert. So ist mit Bourdieu⁵ ein enger Zusammenhang zwischen kulturellem Kapital der Herkunftsfamilie und Bildungskarrieren zu konstatieren, der mit Boudons⁶ Konzept des primären und sekundären Effekts der sozialen Herkunft erklärt werden kann. Der primäre Effekt bezieht sich dabei auf die familiäre, schichtspezifisch variierende Sozialisation, die die Entwicklung bestimmter, für den schulischen Erfolg ausschlaggebender Persönlichkeitsmerkmale wie Motivation, Sprachgewandtheit, Argumentations- und Abstraktionsfähigkeit und soziale Umgangsformen

beeinflusst. Als sekundären Effekt bezeichnet Boudon⁷ den direkten Effekt der Herkunftsfamilie auf die Schulwahlentscheidung, die wiederum auf milieuspezifischen Einstellungen gegenüber Bildungseinrichtungen und der Relevanz von Bildung für den späteren Lebensweg basiert. Die unteren Schichten und Milieus sind – trotz des kompensatorischen Anspruchs von Erwachsenen- und Weiterbildung – von Anfang an benachteiligt oder sogar ausgegrenzt, denn »sie verfügen nicht über die richtigen Chips, um am gesellschaftlichen Spiel mit mehr Aussicht auf Gewinn teilnehmen zu können«.⁸ Seit den PIAAC- und CILL-Studien hat sich der empirische Befund weiter erhärtet, dass die Leistungen der Schule und die Bildungsumgebung des Elternhauses auch für das formale, nonformale und selbstorganisierte Lernen im Erwachsenenalter von großer Bedeutung sind.⁹ Die Lernarrangements und die individuellen Lernleistungen in der Schule haben gravierende Wirkungen auf die Lernphasen im mittleren Erwachsenenalter und auch im frühen und höheren Alter.¹⁰ Tatsächlich gibt es aber immer wieder erwartungswidrige Bildungsbiografien und -gänge – wenn beispielsweise Kinder aus bildungsarmen Elternhäusern berufliche und akademische Karrieren entfalten –, aber im Normalfall wirkt sich die Herkunftsfamilie und die elterliche intellektuelle Mitgift äußerst prägend auf die weiteren Interessen und Bildungswege von Lernenden in der Schule und der Weiterbildung aus.¹¹ Das Nachholen von Schul- und Berufsabschlüssen stellt im Erwachsenenalter – und wir sprechen von einer Zielgruppe, die über 10 Prozent der Bevölkerung darstellt – eine große Herausforderung dar. Empirisch gesichert ist die Erkenntnis, dass das freie und auch kompensierende Ler-

148



Prof. Dr. Rudolf Tippelt, i. R., Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der LMU München

nen im reiferen und höheren Alter (der über 60-Jährigen) von jenen stärker realisiert wird, die positive Erfahrungen in schulischen Einrichtungen erleben konnten.¹²

Aber was hat sich in Folge des sozialen Wandels in den letzten Jahren bezüglich der Anforderungen an die Schule und die Weiterbildung verändert?

Schulische Bildungsexpansion mit Blick auf die Erwachsenen- und Weiterbildung

Zunächst ist festzuhalten, dass die schulische Bildungsexpansion – also die starke Zunahme des Gymnasiums und der Realschule – zu einem späteren Eintritt von wichtigen Lebensereignissen führte: Beendeten über die Hälfte der Heranwachsenden in den 1950er- und 60er-Jahren die Schule noch etwa mit 14 oder 15 Jahren, so liegt der Zeitpunkt des Schulabschlusses heute bei über der Hälfte der einschlägigen Alterskohorten bei über 18 Jahren. Entsprechend wird die Berufsausbildung heute durchschnittlich fünf Jahre später als früher im Alter von ca. 23 Jahren abgeschlossen. Erfolgt nach dem Abschluss der Berufsausbildung bzw. auch nach der Studentenzzeit überwiegend direkt ein Auszug aus dem Elternhaus, so war dies in den 1950er- und 60er-Jahren noch vollkommen anders, da die Jugendlichen durchschnittlich noch mindestens vier bis fünf Jahre Teil des elterlichen Haushalts waren, also zum Haushaltseinkommen noch lange beitrugen. Junge Menschen zogen meist erst dann aus, wenn sie sich selbst verheirateten und eine Familie gründeten. Die Eheschließung erfolgt heute sehr viel später – Mädchen heiraten ca. mit 29 Jahren, junge Männer mit 31 Jahren, sodass zwischen dem Auszug aus dem Elternhaus und der Gründung einer eigenen Familie häufig fünf oder sechs Jahre einer, wie man jugendtheoretisch sagen kann, postadoleszenten Lebensphase liegen, in der viele dieses »Moratorium«¹³ für das Ausprobieren verschiedener Lebensstile und auch

subkultureller Lebensformen nutzen.¹⁴ Darüber hinaus sind die theoretischen Ansätze sozialer und struktureller Differenzierung der Gesellschaft hilfreich, um einerseits bei Bildungsprozessen die Höherqualifizierung im Bereich der Ökonomie, die Partizipation im Bereich der Politik, die Integration und Inklusion in das soziale Gemeinwesen sowie die Pluralität und Offenheit im Bereich der Kultur in jeweils eigenen Diskursen hervorzuheben.¹⁵ Man kann feststellen, dass sich der Kompetenzerwerb sowohl in der modernen Schule als auch in der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung auf mehrere Dimensionen des Lernens im Lebenslauf beziehen lässt:

Berufliche Qualifizierung: Die berufliche Qualifizierung ist keine unmittelbare Aufgabe der Grund- und der weiterführenden Schulen, aber eine breite Kompetenzerwerb ist propädeutisch u. a. auf die Bewältigung von Anforderungen im ökonomischen System gerichtet, wobei es insbesondere darum geht, Heranwachsende zur Problemlösung sowie zum Wissens- und Kompetenzmanagement anzuregen. Hinreichende Kompetenzen in den Bereichen der Literalität¹⁶, der Mathematik und den Naturwissenschaften, aber auch in den allgemeinbildenden Fächern der Geschichte und der Fremdsprachen sind bereits in der Schule Zielbereiche, die einen Übergang in die berufliche oder akademische Ausbildung ermöglichen und die für die kompetente Bewältigung des Alltags im Erwachsenenalter notwendig sind.

Politische Partizipation: In der Schule – manchmal weniger als notwendig – werden Heranwachsende auf die politische Partizipation vorbereitet.¹⁷ Es geht darum, demokratische und bürgerschaftliche Verantwortung zu übernehmen, das bürgerschaftliche Engagement bereits in der Schule anzuregen und generell die Partizipation in Organisationen, z. B. durch einen emotional kontrollierten und rationalen Umgang miteinander, vorzubereiten.¹⁸

Soziale Integration und Inklusion: Bei der sozial integrativen Dimension geht es in der Schule darum, unterschied-

liche soziale Gruppen, Schichten und Milieus zu integrieren, die pluralen Lebensverhältnisse zu verstehen und auch jene Lebenswelten und jene sozialen Milieus, denen man nicht selbst angehört, zumindest nicht fremd gegenüber zu stehen. Im idealen Fall wird bereits in der Schule die Basis für die notwendige soziale Kohäsion in einer pluralen modernen Gesellschaft gelegt, was auch soziale Inklusion beinhaltet. Die einschlägige Konvention der Vereinten Nationen hat einen mahnden Charakter, erinnert an unerledigte Aufgaben und verpflichtet das Bildungssystem – insbesondere die Schule, aber auch die Erwachsenenbildung – die Heterogenität und Individualität der Lernenden zu berücksichtigen.¹⁹ Wenn man von einem pädagogisch breiten Inklusionsbegriff ausgeht, rücken in der Schule und in der Weiterbildung – neben Behinderung – auch andere Aspekte von Benachteiligung oder Exklusion in den Blick, so dass dann auch Lernende mit Migrationshintergrund, sozial Benachteiligte und Bildungsferne sowie Arbeitslose miteinbezogen werden.²⁰

Kulturelle Partizipation: Von gleicher Bedeutung sind die kulturelle Partizipation, die Auseinandersetzung mit Werten, die glaubwürdige Erfahrung von Weltoffenheit sowie die Aneignung von interkultureller Kompetenz durch Allgemeinbildung. Dabei ist die intentionale ethische und religiöse Erziehung eine Basis für die Fähigkeit zur kritischen und selbstbestimmten Auseinandersetzung mit Normen und Werten – und dies wiederum in der Schule wie in der Erwachsenen- und Weiterbildung.²¹ Insgesamt sind dies zweifellos sehr hohe Erwartungen an die Institutionen der Schule und der Erwachsenen- und Weiterbildung, die über den Auftrag der kognitiven Förderung durch lebenslanges Lernen weit hinausgehen. Aber wie können diese Ziele realisiert werden?

Übergänge und bildungsbereichsübergreifende Kooperation

Zur Verbesserung des lebenslangen Lernens ist eine Vernetzung von Schu-

len und Institutionen der Weiterbildung sinnvoll. Sozialökologische Übergänge schließen Veränderungen der Rollen von Pädagog/-innen und der pädagogischen Settings ein.

Die sozialen Übergänge von Individuen werden von ökonomischen und bildungspolitischen Strukturen, aber auch von frühen Sozialisationsprozessen, den Erfahrungen mit schulischer und betrieblicher Selektion sowie von institutionalisierten, bisweilen ritualisierten, normativ kritischen Lebensereignissen geprägt. Diese Einflussbereiche wirken zwar nicht determinierend, denn Übergänge werden – ausgehend von der Annahme kritisch realitätsverarbeitender Subjekte – letztlich von individuellen Entscheidungen gesteuert.²² Dennoch kann für die Analyse von Übergangsprozessen nach der Schulzeit von folgenden Thesen ausgegangen werden: In die Analyse schulbezogener Übergangsprozesse – von der Einschulung bis zur Einmündung in die Berufsarbeit und die Partizipation in der Weiterbildung – müssen auch die reproduktiven Komplementärrollen der Familien- und der Peergroups einbezogen werden. Die schulischen Bedingungen, Entscheidungen, Ressourcen und Erfahrungen prägen die Bildungserfahrungen, Zielsetzungen, Erwartungen und auch Lebensereignisse im Erwachsenenalter nachhaltig.

Sicher ist die demografische Ausgangslage von Kohorten bedeutsam für Übergänge und damit auch für die Partizipation in der Weiterbildung, da sie Konkurrenz- und Selektionsmechanismen innerhalb einer Kohorte und zwischen den Kohorten von der Schule bis zur Weiterbildung festschreibt.

In modernen Gesellschaften ist von einer gewachsenen Mobilität und Flexibilität auszugehen, die in der Weiterbildung zunehmend die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen erfordert.

Durch die Übergangsforschung wird ein verengender Blick auf nur einen isolierten Lebensabschnitt aufgehoben und damit einhergehend die Reflexion der kumulativen Wirkung von Bildungserfahrungen ermöglicht.²³

Einer der entscheidenden Übergänge

– wie die qualitativen und quantitativen Erhebungen zeigen – betrifft gerade die Übergänge im schulischen Bildungssystem.

Lebenslanges Lernen erfordert aber einen möglichst reibungslosen Übergang zwischen den institutionalisierten und nicht-institutionalisierten Bildungsphasen (formales, nonformales und informelles Lernen). Im Augenblick existieren die einzelnen Säulen des Bildungssystems Schule, Ausbildung, Hochschule und Weiterbildung arbeitsteilig relativ eigenständig und unabhängig voneinander²⁴, aber diese Bereiche können durch Zusammenarbeit im Interesse des lebenslangen Lernens sehr viel enger aufeinander bezogen werden.²⁵ Insbesondere der Bereich der biografischen Brüche verdeutlicht einen weiteren Kernbereich: Innerhalb des Einstiegs oder Wiedereinstiegs in das Erwerbsleben ist es unabdingbar, Weiterbildung zu intensivieren und die Zertifizierung von Kompetenzen vorzunehmen, seien sie nun in formalen, nonformalen oder auch informellen Lernprozessen erworben. Das Gelingen von Übergängen hängt also nicht allein von den Kompetenzen, den Lernleistungen, den Lebensplanungen oder Motivationslagen der sich in Übergängen befindlichen Personen ab, die sich in der Schule manifestieren. Von großer Bedeutung sind darüber hinaus die räumlich beeinflussten Chancenstrukturen der Arbeit, der Wirtschaft, des Alltags, der Kultur und des Lernens. Hiermit ist das Problem der regionalen Disparitäten angedeutet.²⁶

Kooperationen zwischen Schule und Weiterbildung werden von den verschiedenen pädagogischen Berufen – von Lehrkräften und Weiterbildungner/-innen – überwiegend positiv gesehen, aber es werden auch ambivalente Einschätzungen erkennbar: Einerseits wird betont, dass Kooperationen mit anderen Bildungsinstitutionen einen unterstützenden und entlastenden Charakter haben und dass sich insbesondere die Qualität und die Sensibilität der Handlungsstrategien der eigenen jeweiligen Institution verbessern, andererseits wird die Mehrbelastung

durch die manchmal anstrengende und aufwendige soziale Abstimmung sowie der erhöhte zeitliche Aufwand betont.²⁷ Weiterbildungner/-innen wollen besonders intensiv mit Schulen kooperieren, allerdings werden staatliche Schulen teilweise als wenig motiviert zur Kooperation eingeschätzt. Kooperationen verliefen aufgrund fehlender Motivation von Lehrkräften und bürokratischen Hürden »doch relativ zäh«. Kooperationen haben auf gemeinsamer »Augenhöhe« stattzufinden, Status- und Imageunterschiede werden als kooperationsfeindlich eingestuft. Hier bestehe ein großer Handlungsbedarf, wenn man kooperative Projekte zwischen Schule und Weiterbildung voranbringen will.²⁸ Selbstverständlich wird auch mehr Zusammenarbeit mit einschlägigen Fakultäten der Hochschulen im Rahmen der Fortbildung von Weiterbildungner/-innen angemahnt, um z. B. pädagogisches, psychologisches, betriebswirtschaftliches und soziologisches Wissen zu vertiefen.

Fazit: Reformbedarf zur Stärkung der Beziehung von Schule und Weiterbildung

Die Beziehung zwischen Schule und Weiterbildung mit Blick auf lebenslanges Lernen ist nicht zuletzt durch die anhaltende PISA und PIAAC-Diskussion zu einem aktuell bedeutenden Thema avanciert. Die hohe Anzahl der Risikoschüler/-innen, die nur unzureichend über die grundlegenden, für die Teilhabe an der Gesellschaft notwendigen Basiskompetenzen verfügen, wirkt sich unmittelbar auf die Weiterbildung aus. Zum einen fehlt – angesichts der Forderung nach einem lebenslangen Lernen für alle – das soziale und kompetenzbezogene Fundament; zum anderen müssen auch ähnliche Kompetenzlücken für die aktuelle Erwachsenenbevölkerung angenommen werden.

Um den genannten Problemen zu begegnen, wurden in Deutschland seit langem Schulreformen als geplanter organisatorischer Wandel angemahnt: Seit einigen Jahren werden u. a. Ganztageschulen angeregt sowie die

Sprachförderung für Migrantenkinder und deren Eltern gefördert. Es wird eine Verbesserung in der Schulqualität auch durch die Fortbildung der Lehrenden zumindest angestrebt und es wurden Bildungsstandards eingeführt, die ein Mindestniveau der Leistung für jeden Schultyp und jedes Fach begründen. Unbedingt bedarf es differenzierender Ausbildungsalternativen, denn nicht jede/jeder Jugendliche ist praktisch oder theoretisch in gleicher Weise begabt und interessiert. Schulische Bildungswege müssen korrigiert werden können. Eine moderne Gesellschaft braucht eine hohe Durchlässigkeit ihres Bildungssystems, aber auch die Möglichkeit, Bildungs-, Berufs- und auch Studienkarrieren zu korrigieren. Insbesondere schulische und berufliche Abbrecher/-innen brauchen später in der Erwachsenen- und Weiterbildung neue Chancen, um Abschlüsse – möglicherweise in einer Lebensphase, in der sie stärker motiviert sind oder mehr Zeit dafür aufbringen wollen –, nachholen zu können. Hier sind die Bildungspolitik und die Weiterbildung im Interesse des lebenslangen Lernens von Persönlichkeiten gefordert.

In jedem Fall muss die professionelle Handlungskompetenz von Lehrer/-innen, aber auch von Erwachsenenbildner/-innen und Weiterbildner/-innen nicht nur Fachwissen und fachdidaktisches Wissen umfassen, sondern ebenfalls pädagogisches und organisatorisches Wissen, um das System des lebenslangen Lernens zu verstehen. Pädagog/-innen in der Schule wie in der Weiterbildung brauchen neben der fachlichen, der didaktischen und der pädagogischen Kompetenz aber auch Taktgefühl, um den sozialen und emotionalen Interessen der Lernenden gerecht werden zu können.

Anmerkungen

- 1 Nittel/Tippelt 2019.
- 2 Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966.
- 3 Ebda., S. 587.
- 4 Tippelt/Reupod/Strobel/Kuwan 2009.
- 5 Bourdieu 1983.
- 6 Boudons 1974.
- 7 Ebda.
- 8 Wittpoth 1995, S. 75.
- 9 Blossfeld et al. 2016.
- 10 Gebrande/Friebe 2015.
- 11 Allmendinger/Nikolai/Ebner 2018; Reich-Claassen 2010.
- 12 Schmidt-Hertha 2014; Tippelt et al. 2009.
- 13 Erikson 1966.

- 14 Grunert/Krüger 2009.
- 15 Fend 2008; Tippelt 1990.
- 16 Grothlüssen/Solga 2018.
- 17 Hafenecker 2018.
- 18 Dewey 1916; Dreeben 1980.
- 17 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014.
- 18 UNESCO 2009, S. 9.
- 19 Aktionsrat Bildung 2017.
- 20 Hamilton/Hurrelmann 1993.
- 21 Tippelt 2000.
- 22 Tippelt/Reupold 2006.
- 23 Nittel/Tippelt 2019.
- 24 Aktionsrat Bildung 2019.
- 25 Nittel/Tippelt 2019.
- 26 Ebd.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2017): Bildung 2030 – veränderte Welt: Fragen an die Bildungspolitik. Münster.
- Aktionsrat Bildung (2019): Region und Bildung. Mythos Stadt – Land. Münster.
- Allmendinger, J.; Nikolai R.; Ebner, C. (2018): Soziologische Bildungsforschung. In: Tippelt, R.; Schmidt B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, 4. Aufl., S. 47–72.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Berlin.
- Blossfeld, H.-P.; Bos, W.; Daniel, H.-D.; Hannover, B.; Köller, O.; Lenzen, D.; Roßbach, H.-G.; Seidel, T.; Tippelt, R.; Wößmann L. (2016): Integration durch Bildung: Migranten und Flüchtlinge in Deutschland: Gutachten. Münster.
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Societies. New York.



Raum für Schule: Durchlässigkeit und Transparenz – Nijkerk Colear-College, Niederlande

Foto: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten (S. 183–198). Göttingen.
- Brüning, G.; Kuwan, H. (2002): Benachteiligte und Bildungsferne. Empfehlungen für die Weiterbildung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bielefeld.
- Dewey, J. (1916): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York.
- Dreeben, R. (1980): Was wir in der Schule lernen. Berlin.
- Erikson, E. H. (1966): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden.
- Gebrende, J.; Friebe, J. (2015): Grundkompetenzen, Bildungsverhalten und Lernen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie »Competencies in Later Life« (CiLL). In: Zeitschrift für Pädagogik 61, (2), S. 192–204.
- Grothlüschen, A.; Solga, H. (2018): *Leben mit geringer Literalität. Hauptergebnisse der LEO-Studie 2018*. Berlin.
- Grunert, C.; Krüger, H.-H. (2009): *Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung*. In: Krüger, H.-H.; Grunert, C. (Hg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden, S. 11–40.
- Hafeneger, B. (2018): Politische Bildung. In: Tippelt, R.; Schmidt, B. (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 861–880.
- Hamilton, S. F.; Hurrelmann, K. (1993): Auf der Suche nach dem besten Modell für den Übergang von der Schule in den Beruf – ein amerikanisch-deutscher Vergleich. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung* (13), S. 194–207.
- Nittel, D.; Tippelt, R. (2019): *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens*. Bielefeld.
- Reich-Claassen, J. (2010): Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren: Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens. Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. Berlin.
- Schmidt-Hertha, B. (2014): *Kompetenzerwerb und Lernen im Alter: Studentexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld.
- Strzelewicz, W.; Raapke, H. D.; Schulenberg, W. (1966): *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein*. Stuttgart.
- Tippelt, R. (1990): *Bildung und sozialer Wandel: Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen in der Bundesrepublik Deutschland seit 1950*. Weinheim.
- Tippelt, R. (2000): Der schwierige Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem – Notwendigkeit und Möglichkeit zur Weiterbildung. In: Harteis, Ch.; Heid, Ch. (Hg.): *Aktualität von Weiterbildung*. Opladen, S. 69–79.
- Tippelt, R.; Reupold, A. (2006): Übergänge in Bildungsphasen. In: Nuissl, E.; Dobischat, R.; Hagen, K.; Tippelt, R. (Hg.): *Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken«*. Bielefeld, S. 89–110.
- Tippelt, R.; Reupold, A.; Strobel, C.; Kuwan, H. (Hg.) (2009): *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten*. Bielefeld.
- UNESCO (2009): *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris.
- Wittpoth, J. (1995): *Sozialstruktur und Erwachsenenbildung in der Perspektive Pierre Bourdieus*. In: Derichs-Kunstmann, K. (Hg.): *Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M., S. 73–78.

Zu den Bildern in diesem Heft

Die Serie **Raum für Schule** zeigt aktuelle Konzepte von Unterrichtsräumen, die einer pädagogischen Idee folgen. Räume sind nicht nur funktionale Aufenthaltsplätze, sie können auch Bildungsprozesse unterstützen (und verhindern), eine Haltung ausstrahlen und ästhetisch wirken. Die Fotos stammen aus dem Band »Schulen Planen und Bauen 2.0 – Grundlagen, Prozesse, Projekte« von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Sie ist eine unabhängige gemeinnützige Stiftung und gehört zur Gruppe der Montag Stiftungen in Bonn. In ihren Handlungsbereichen Pädagogische Architektur, Bildung im digitalen Wandel und Inklusive ganztägige Bildung engagiert sie sich für eine chancengerechte Alltagswelt, an der alle Menschen gleichberechtigt teilhaben können, und die Kindern und Jugendlichen bestmögliche Entwicklungs- und Bildungschancen eröffnet.

Die Stiftung macht sich für einen zukunftsfähigen, nachhaltigen und inklusiven Schulbau stark. Mit ihren Projekten im Bereich Pädagogische Architektur bringt die Stiftung zwei Disziplinen zusammen, die im Schulbau eng zusammengehören. Denn Schulen brauchen sowohl pädagogische Konzepte, die Kinder und Jugendliche optimal begleiten als auch Räume, die diese Konzepte ermöglichen und unterstützen. Weitere Informationen: www.montag-stiftungen.de

Matthias Alke

Zwischen Kooperation und Dienstleistung

Zum Verhältnis von Schule und Erwachsenenbildung

Kooperationen besitzen nicht nur im Praxisfeld der Erwachsenenbildung einen hohen Stellenwert, in den letzten Jahren wurden sie auch vielfach zum Gegenstand empirischer Forschung gemacht. Daran anknüpfend beschäftigt sich der folgende Beitrag mit dem Verhältnis von Erwachsenenbildung und Schule unter dem Gesichtspunkt von Kooperation, die sich – so ein zentraler Befund – häufig eng gekoppelt mit Dienstleistungen vollzieht.

Im Allgemeinen wird unter Kooperation das planvolle Zusammenwirken von Handlungen unter einer gemeinsamen Zielperspektive verstanden.¹ Sowohl in akteurs- als auch in netzwerktheoretischen Ansätzen werden das arbeitsteilige Vorgehen, die Selbstverpflichtung der Beteiligten, Informalität oder Vertrauen als besondere Merkmale betont.² In dieser Hinsicht wird Kooperation von anderen Formen der Handlungskoordination abgegrenzt, wie z. B. Dienstleistung als marktbezogene Koordinationsform, die auf den Tausch einer Leistung gegen Geld oder geldwerte Gegenleistung basiert.³ Kooperation besitzt im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung traditionell einen hohen Stellenwert. Dies hängt u. a. mit der Genese vieler Einrichtungen im Kontext von Wertegemeinschaften wie Kirchen, Gewerkschaften oder von sozialen Bewegungen zusammen. Dadurch sind sie an spezifische Milieus angebunden sowie in lokale Communities oder regionale Struktu-

ren mit anderen Akteur/-innen eingebettet, die zu vielfältigen Kooperationsaktivitäten führen. Diese können sich mit unterschiedlichen Partner/-innen anbahnen, wie z. B. soziale und kulturelle Einrichtungen, Vereine und Initiativen, Gemeinden, Unternehmen oder Behörden.⁴ Auch allgemein- und berufsbildende Schulen sind als Kooperationspartner/-innen in der Erwachsenen- und Weiterbildung etabliert. Dies lässt sich auch aus Anbieterstatistiken entnehmen: So verweist beispielsweise die Volkshochschulstatistik darauf, dass im Jahr 2017 von den kooperativ durchgeführten Bildungsveranstaltungen 11,6% auf die Zusammenarbeit mit Schulen entfielen.⁵ Hierhin zeigt sich, dass Schulen als Kooperationspartner/-innen etabliert sind, gegenüber anderen Akteur/-innen aber keine exponierte Stellung einnehmen. In ähnlicher Weise bestätigt sich dies auch in einer umfassenden komparativ angelegten pädagogischen Berufsgruppenforschung⁶: So kooperieren die pädagogisch Tätigen im Bereich der Weiter- und Erwachsenenbildung am häufigsten mit anderen Weiterbildungseinrichtungen.⁷ Gleichwohl signalisieren sie eine deutliche Kooperationsbereitschaft mit Einrichtungen anderer Bildungsbereiche wie z. B. Schulen, um »eine bessere und breitere Zielgruppe für die eigene Arbeit zu gewinnen«⁸. Dabei zeigte sich auch, dass Kooperationsbeziehungen

zu allen Schulformen existieren, vor allem im Bereich der berufsbildenden Schulen.⁹

Kooperation mit Schulen – ein tendenziell unterbelichtetes Thema

Mit Blick auf die vielfältigen Forschungsaktivitäten zu Kooperationen und Vernetzungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung in den letzten Jahren¹⁰, ist es durchaus bemerkenswert, dass nur wenige empirische Studien zu den Anlässen, Inhalten und Funktionsweisen von Kooperationen mit Schulen vorliegen. Dies überrascht insofern, da mit der Hinwendung zum lebenslangen Lernen als bildungspolitisches Leitbild Kooperationen zwischen Schule, Erwachsenenbildung und anderen Bildungsbereichen gefördert werden, um Übergänge zu gestalten und kontinuierliche lebenslaufbegleitende Lern- und Bildungsmöglichkeiten zu schaffen. Im Mittelpunkt steht vor allem die Initiierung bereichsübergreifender regionaler wie kommunaler Bildungsnetzwerke. Neben dem Aspekt der Regionalentwicklung (»Lernende Regionen« oder »Regionale Bildungslandschaften«) zielt die stärkere Vernetzung auf die Verbesserung des kommunalen Bildungsmanagements, um das »Lernen vor Ort« und das Zusammenwirken aller bildungsrelevanter Akteur/-innen zu fördern.¹¹ Teils obliegt Volkshochschulen eine exponierte Position, indem sie mit der Koordination aller bildungsrelevanten Akteur/-innen betraut werden. Vor allem ihre langjährigen Kooperations- und Vernetzungserfahrungen werden als Kompetenz betrachtet, um eine



Prof. Dr. Matthias Alke ist Juniorprofessor für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

solche »kommunale Querschnittsaufgabe«¹² zu übernehmen.

In den Begleitforschungen und Evaluationen der unterschiedlichen Förderprogramme wird dabei immer wieder auf das Vorhandensein von latenten Ängsten, Widerständen oder Konkurrenz der beteiligten Akteur/-innen aufmerksam gemacht sowie auf die erschwerten Koordinationsanforderungen in der Zusammenarbeit durch strukturelle oder kulturelle Unterschiede.¹³ Vor allem die je spezifisch öffentlich-rechtlich reglementierten institutionellen Strukturen von Schule und Erwachsenenbildung evozieren differierende Handlungslogiken, welche die Abstimmung zwischen den Akteur/-innen in der konkreten Zusammenarbeit erschweren. Zudem verstärkte »die häufig zu verzeichnende kommunale Schwerpunktsetzung auf Schulen auch das eigentlich abzubauen Bedeutungsgefälle der Bildungsbereiche untereinander.«¹⁴. Dieser Befund ist im Hinblick auf die nachhaltige Entwicklung von Kooperationen zwischen Erwachsenenbildung und Schulen nicht zu unterschätzen, denn »Status- und Imageunterschiede werden als kooperationsfeindlich eingestuft und als großer

Handlungsbedarf formuliert, vor allem, wenn man kooperative Projekte voranbringen will.¹⁵ Dies spiegelt sich auch an anderer Stelle wider, indem Weiterbildungsakteur/-innen die starke Aufmerksamkeit auf Schulen und deren exponierte Stellung im Kontext kommunaler Bildungsnetzwerke kritisieren.¹⁶ Diesbezüglich ist auch eine Untersuchung zu den Selbst- und Fremdbildern von Lehrer/-innen und Erwachsenenbildner/-innen aufschlussreich: So werden Stereotypen und Negativbilder produziert, insbesondere in Bezug auf die Institution Schule.¹⁷ Es steht außer Frage, dass solche Selbst- und Fremdbilder die Initiierung und Umsetzung von bildungsbereichsübergreifenden Kooperationen beeinflussen. Zugleich werden hier Entwicklungsbedarfe für wechselseitige Prozesse der Selbstverständigung deutlich.¹⁸

Überlagerung von Kooperation und Dienstleistung

Neben diesen Einsichten in grundlegende Voraussetzungen und

Funktionsweisen von Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Schulen lässt sich aus einigen Fallstudien entnehmen, wie sich diese konkret ausgestalten und welche Spannungsfelder ihnen immanent sind.

In einer Studie zu den Kooperationsaktivitäten von 40 Weiterbildungseinrichtungen in freier Trägerschaft, die im Bereich der Berufs-, Gesundheits-, Familien- oder Frauenbildung sowie der kulturellen Bildung oder der Migrationsarbeit verortet sind, konnten vielfältige Anlässe und Formen der Kooperation mit allgemein- und berufsbildenden Schulen rekonstruiert werden, wie z. B. Präventionsmaßnahmen, Bewerbungstrainings, Theater- oder Kunstworkshops für Schüler/-innen. Daneben bilden Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte einen wichtigen Bestandteil für die Zusammenarbeit mit Schulen.¹⁹ Für die Befragten liegt vor allem in ihrer Eigenschaft als kleine Einrichtungen in freier Trägerschaft mit gering formalisierten Organisationsstrukturen eine besondere Stärke, um auf die Bedarfe von Schulen flexibel zu reagieren und



Raum für Schule: Geschossübergreifende Lernlandschaft – Nijkerk Colear-College, Niederlande

Foto: Yohan Zerdoun/Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

passgenaue Bildungsangebote entwickeln zu können. Auch wenn hier von Kooperation gesprochen wird, scheint es sich bei genauerem Hinsehen eher um Dienstleistungen zu handeln, die seitens der Schulen nachgefragt werden.

In ähnlicher Weise geben auch einige Fallstudien aus dem Volkshochschulbereich konkrete Einblicke in die Zusammenarbeit mit Schulen, die vielfältige Formen annimmt und dabei das gesamte Spektrum unterschiedlicher Schultypen abgedeckt, z.B. Grund-, Mittel-, Wirtschafts- und Berufsschulen, Gymnasien oder Fachoberschulen.²⁰ Auffallend ist, dass Volkshochschulen vor allem »als Auftragnehmer und Dienstleister von Schulen«²¹ fungieren, um z. B. Angebote für Schüler/-innen im Rahmen von Projektwochen zu unterbreiten, Lehrerfortbildungen durchzuführen oder Verwaltungs- und Organisationsaufgaben zu übernehmen, für die Schulen selbst keine Kapazitäten besitzen. Daneben hat sich die Kooperation mit Ganztagschulen für die Nachmittagsbetreuung etabliert. Allerdings sind Einrichtungen der Erwachsenenbildung als Anbieter im Offenen Ganztage ein Akteur unter vielen, neben Einrichtungen der außerschulischen Jugendbildung, Musikschulen oder Bibliotheken²². Ob dies zu Konkurrenz unter den Anbietern führt und welche professionellen Anforderungen für die Erwachsenenbildung daraus hervorgehen, sind offene Fragen. Entsprechende Untersuchungen fehlen bislang, denn bisher wurde im Kontext des Offenen Ganztags vor allem das Verhältnis zwischen Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe und -bildung beleuchtet.²³

Insgesamt vermitteln die Einblicke in die konkrete Kooperationspraxis zwischen Schulen und Erwachsenenbildung, dass für das Zustandekommen vor allem der Bedarf und die Nachfrage seitens der Schulen ausschlaggebend sind. Somit steht die Dienstleistungsorientierung im Vordergrund. Dabei werden für Volkshochschulen Schwierigkeiten in den fehlenden inhaltlichen Gestaltungsmöglichkeiten und in der »Erwartung der Schulen an die VHS als

reine Dienstleisterin«²⁴ gesehen.

Darüber hinaus ist auffallend, dass die hier skizzierten Aktivitäten vor allem unter Gesichtspunkten von Kooperation thematisiert werden, die Einrichtungen aber vielfach in ein Dienstleistungsverhältnis gegenüber Schulen treten, indem sie auf Basis von Verträgen zu deren Auftrag- und Projektnehmer werden. Dies mag einerseits damit zusammenhängen, dass die Einrichtungen oftmals gleichzeitig mit Schulen auf anderen Ebenen zusammenarbeiten, wie z. B. in kommunalen Bildungsnetzwerken. Andererseits zeigte sich beispielsweise in der Studie zu den Weiterbildungseinrichtungen in freier Trägerschaft²⁵, dass diese nicht nur ihre Dienstleistungen vertraglich regeln, sondern auch ihre Kooperationen zunehmend formalisieren, indem z. B. gegenseitige Leistungen und Verpflichtungen vertraglich geregelt und abgesichert werden. In dieser Hinsicht scheinen sich Kooperation und Dienstleistung zu überlagern und in ihren Grenzen eher fließend zu sein. Zudem erweckt die Thematisierung unter Gesichtspunkten von Kooperation den Eindruck, dass diese hier als »Wärmemetapher« (Luhmann) eingesetzt wird, um eine besondere Beziehungsqualität auszudrücken. Dies ist insofern interessant, da durch die stärkere Formalisierung von Kooperation nicht mehr ausschließlich Vertrauen als Modus der Handlungskoordination fungiert.

Ansätze für die Professionalisierung und Entwicklung

Abschließend ist zu resümieren, dass sich zwischen Erwachsenenbildung und Schule Verhältnisse zwischen Kooperation und Dienstleistung anbahnen, die vielfältige und teils hybride Ausformungen annehmen können. Angesichts der zunehmenden regionalen und kommunalen Vernetzung unterschiedlichster bildungsrelevanter Akteur/-innen vollzieht sich das Zusammenwirken von Schule und Erwachsenenbildung in erweiterten Akteurskonstellationen, in denen neben

potenzieller Kooperation auch Wettbewerb und Konkurrenz präsent sind. Dabei scheint es nicht nur um geldwerte Ressourcen zu gehen, sondern auch – dies deutet sich in den skizzierten Studien an – um Aufmerksamkeit, vor allem um die Wahrnehmung und Anerkennung in der Öffentlichkeit oder seitens politischer Akteure. Dies zeigt nicht nur die Bedeutung von Reputation als gesellschaftliches Wertigkeitsprinzip für den Bildungsbereich, es verdeutlicht zugleich, dass in der wechselseitigen Anerkennung eine wichtige Voraussetzung liegt, um Kooperationen und (Vertrauens-)Beziehungen aufzubauen.

Angesichts der sich abzeichnenden Komplexität, die sich aus der Überlagerung und der Gleichzeitigkeit arbeitsteiliger Kooperation und auftragsbezogener Dienstleistung ergibt, zeichnen sich Professionalisierungs- und Entwicklungsbedarfe ab, damit das Zusammenwirken zwischen Erwachsenenbildung und Schule gelingen kann. Zum einen erscheinen Prozesse der Selbstverständigung bedeutsam, um die unterschiedlichen Bedingungen, Kompetenzen und Rollen der Beteiligten besser verstehen und einordnen zu können.²⁶

Zum anderen ist zu fragen, wie die Akteur/-innen der Erwachsenenbildung in ihrer Zusammenarbeit mit Schulen einen professionellen Umgang mit denen im Grenzbereich von Kooperation und Dienstleistung auftretenden Widersprüchen, Konkurrenzen und Interdependenzen finden können. Hier liegen nicht nur Ansatzpunkte für die zukünftige Professionalisierung und Entwicklung von Kooperationen im Bildungsbereich begründet, es eröffnet sich auch Feld für weitere Forschungen, die stärker als bislang geschehen, das Verhältnis von Schule und Erwachsenenbildung in den Blick nehmen.

Anmerkungen

- 1 Dollhausen/Mickler 2012.
- 2 Sydow 2006.
- 3 Schimank 2016.
- 4 Jütte 2002.
- 5 Reichart/Lux/Huntemann 2018, S. 22.
- 6 Vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014.

- 7 Buschle/Fuchs/Tippelt 2014, S. 170.
- 8 Ebd. S. 197.
- 9 Siewert/Wahl 2014, S. 255 f.
- 10 Überblick: Dollhausen/Feld/Seitter 2013; Alke/Jütte 2018.
- 11 Brüsemeister 2017; Tippelt 2015.
- 12 Botte/v. Küchler 2014, S. 284.
- 13 Z. B. Zaviska 2018, S. 19.
- 14 Duveneck 2018, S. 5.
- 15 Buschle/Fuchs/Tippelt 2014, S. 198.
- 16 Alke 2018.
- 17 Siewert/Wahl 2014.
- 18 Nittel/Schöll 2014, S. 205.
- 19 Alke 2015.
- 20 Botte/v. Küchler 2014; Kraft 2014.
- 21 Botte/v. Küchler 2014, S. 277
- 22 Coelen 2014.
- 23 Z.B. Arnoldt/Züchner 2008.
- 24 Kraft 2014, S. 275.
- 25 Alke 2015.
- 26 Brüsemeister 2017.

Literaturverzeichnis

- Alke, M. (2015): Verstetigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen. Wiesbaden.
- Alke, M. (2018): Kooperationskulturen in Weiterbildungsorganisationen zwischen Kontinuität und Wandel. Empirische Befunde und organisationspädagogische Anschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (5), S. 659–679.
- Alke, M.; Jütte, W. (2018): Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In: Tippelt, R.; von Hippel, A. (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. Wiesbaden, 6. überarb. und akt. Aufl., S. 605–621.
- Arnoldt, B.; Züchner, I. (2008): Kooperation von Jugendhilfe und Ganztagschule – eine empirische Bestandsaufnahme im Prozess des Ausbaus der Ganztagschulen in Deutschland, Expertise des DJI, herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ). Berlin.
- Botte, G.; v. Küchler, F. (2014): Volkshochschule/ Weiterbildung und Schule in der Stadt Offenbach am Main. Wie kann die Kooperation zwischen der Weiterbildungseinrichtung vhs und Schulen in einer Kommune aussehen? *Hessische Blätter für Volksbildung* 64 (3), S. 277–285.
- Brüsemeister, T. (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften – Zur Literalität von Kommunen im Programm »Lernen vor Ort«. In: Olk, T.; Schmachtel, S. (Hg.): *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften*. Weinheim, Basel, S. 52–77.
- Buschle, C.; Fuchs, S.; Tippelt, R. (2014): Kooperationsprofile pädagogischer Berufsgruppen. In: Nittel, D.; Schütz, J.; Tippelt, R. (Hg.): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim, Basel, S. 166–200.
- Coelen, T. (2014): Kooperationen zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Organisationen. In: Coelen, T.; Stecher, L. (Hg.): *Die Ganztagschule. Eine Einführung*. Weinheim, Basel, S. 29–45.
- Dollhausen, K.; Mickler, R. (2012): Kooperationsmanagement in der Weiterbildung. Bielefeld.
- Dollhausen, K.; Feld, T. C.; Seitter, W. (Hg.) (2013): *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung*. Wiesbaden.
- Duveneck, A. (2018): Das Verhältnis zwischen Partizipation und Steuerung im kommunalen Bildungsmanagement«. In: *Stadt Land Bildung. Magazin der Transferagentur RLP-SL* (5), S. 4C7.



Raum für Schule: Multifunktionale Nutzung als Aula, Foyer, Treffpunkt – Amsterdam, St. Nicolaaslyceum, Niederlande

Foto: Eberhard Weible/Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

- Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse einer lokalen Institutionenlandschaft. Bielefeld.
- Kraft, S. (2014): Kooperationen der Münchner Volkshochschule mit Münchner Schulen. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 64 (3), S. 269–276.
- Nittel, D.; Schöll, I. (2014): Editorial Erwachsenenbildung und Schule. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 64 (3), S. 203–206.
- Nittel, D.; Schütz, J.; Tippelt, R. (2014): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim, Basel.
- Reichart, E.; Lux, T.; Huntemann, H. (2018): *Volkshochschul-Statistik: 56. Folge, Arbeitsjahr 2017*. Bielefeld.
- Tippelt, R. (2015): Stichwort »Bildungslandschaften«. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 22 (4), S. 20–21.
- Schimank, U. (2016): *Handeln und Strukturen. Einführung in eine akteurtheoretische Soziologie*. München, 5., durchges. Aufl.
- Siewert, A.; Wahl, J. (2014): *Negativbild Schule – Quintessenz der eigenen Erfahrungen oder der Bezugnahme auf Stereotype? Die Binnenperspektive des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens*. *Hessische Blätter für Volksbildung* 64 (3), S. 252–268.
- Sydow, J. (2006): *Management von Netzwerkorganisationen – Zum Stand der Forschung*. In: J. Sydow (Hg.): *Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der Managementforschung*. Wiesbaden, 4. erw. Aufl., S. 385–469.
- Zaviska, C. (2018): *Möglichkeiten und Grenzen von (Weiter-)Bildungsnetzwerken*. In: Feld, T. C.; Lauber-Pohle, S. (Hg.): *Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung*. Wiesbaden, S. 9–25.

Sebastian Lerch

Glück oder doch besser Lebensqualität?

Was man in der Schule (nicht) lernt. Orientierungskategorien für erwachsenenpädagogisches Denken und Handeln

Ein glückliches Leben zu führen ist Ziel einer jeden Bildung. Als ein Grundmotiv des lebenslangen Lernens durchzieht diese Kategorie alle Lernbiografien. Diesem Konzept folgend bieten manche Schulen »Glück« als Schulfach an. Das Thema macht deutlich, wie wichtig es ist, Lernen nicht nur auf berufliche Aspekte einzuengen.

Ähnliche Kategorien

Obgleich innerhalb der Erwachsenenbildung aktuell eher Kategorien wie Qualität der Bildung oder Optimierung des Lernens dominieren, sind doch – auch in erziehungswissenschaftlicher Tradition – »Glück«, »Lebensqualität« oder »Lebenskunst« aufgenommene Orientierungskategorien für (erwachsenen-)pädagogisches Denken und Handeln. Unschwer zu erkennen ist, dass hier unterschiedliche Zugänge, Rahmenbedingungen, Denkweisen und Ebenen vorliegen, die eher das eine oder das andere in der Erwachsenenbildung favorisieren. Daneben ist aber auch auffällig, dass etwa Glück und Lebensqualität keine eindeutigen Begriffe sind, sie aber dennoch wichtige Orientierungskategorien sind, da sie zu neoliberalen Ausrichtungen querliegen und aufgrund ihrer vermeintlichen »Durchsichtigkeit«¹ für zahlreiche Akteur/-innen Anschlussmöglichkeiten eröffnen.



Prof. Dr. habil. Sebastian Lerch ist Juniorprofessor für Lebenslanges Lernen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Glück oder Lebensqualität?

Unabhängig davon, welcher dieser Begriffe letztlich das Denken und Handeln leitet, so kann mit Volker Schürmann² zunächst auf eine grundlegende Unterscheidung zwischen »optimiertem« und »gelingendem« Leben eingegangen werden: Unter optimiertem Leben lässt sich – schemenhaft betrachtet – eine Lebensweise beschreiben, der ein nicht abschließbares Streben nach Verbesserbarkeit zugrunde liegt. Im Mittelpunkt steht dabei ein von außen an das Individuum angelegtes Ideal, das unerreichbar bleibt, da es das Potenzial einer stetig weiterführbaren Verbesserung beinhaltet und damit niemals vollends erreicht werden kann.³ Diese Nicht-Erreichbarkeit einer Norm beinhaltet die Gefahr, dass sich das ursprüngliche Gefühl von Glück in ein Gefühl des Unglücks umdreht, da das Individuum den Zustand eines Optimums trotz aller Bestrebungen nie erreichen kann. Konträr dazu ist ein gelingendes Leben dadurch gekennzeichnet, dass es eine Ausgeglichenheit zum Ziel hat, die individuell angestrebt werden kann. Zwar gibt es auch hier die Möglichkeit der Verbesserung (wie sie etwa auch im lebenslangen Lernen enthalten ist), jedoch nicht im Sinne eines unerreichbaren Ideals. Vielmehr gilt

es, das Maß zu finden, in dem dann ein Leben als gelungen (im Sinne der Eudämonie: ευδαιμονία) angesehen werden kann. Das Subjekt bewegt sich also innerhalb eines spezifischen, individuellen, gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Spektrums an Kriterien, in dessen Maßstab ein Leben als glücklich und damit gelungen beschrieben werden kann.

Damit bewegt sich diese Auslegung eines gelungenen Lebens⁴ in gewisser Nähe zu Lebensqualität, die bisweilen mit den Begriffen Glück⁵, Zufriedenheit und Wohlbefinden ähnlich verwendet wird, wobei Lebensqualität dabei »eher für eine zusammenfassende Beschreibung der gesamten Lebenssituation [steht], also sowohl für die objektiven gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen unseres Lebens als auch für deren subjektive Bewertung«⁶. Im Vergleich zu eher selbstbezüglichen Dimensionen wie Glück oder Lebenskunst nimmt Lebensqualität stärker noch soziale und ökonomischen Rahmenbedingungen auf. Dabei sind Einkommen und Erwerbsarbeit zentral.⁷ Lebensqualität umfasst neben dem beruflichen Feld (Schaffung einer »ökonomischen Grundlage für hohe Lebensqualität«⁸) auch das Feld der Freizeit und des Konsums. Letzterer beeinflusst als »sozialer Akt« die Lebensqualität, indem sich Menschen durch ihr Konsumverhalten profilieren und darstellen können. Insgesamt kann allerdings gesagt werden, dass »der Wunsch nach Lebensqualität auf die gesamte Lebenszeit«⁹ bezogen ist. Weitere Rahmenbedingungen stellen politische Gegebenheiten, Möglichkei-

ten der politischen Mitbestimmung, soziale Absicherung¹⁰ sowie die Möglichkeit lebenslanger Bildung dar. Auch hier gilt, dass auf der einen Seite Bedingungen vorhanden sein müssen, damit der Einzelne lernen kann, darf und will, aber es muss auch darum gehen, unterschiedlichste Inhalte bereitzustellen, um das Glück jedes einzelnen Lernenden zu ermöglichen. Glück als Prozessdimension und Zielkategorie von Bildung aufzunehmen freilich ist problematisch, nicht nur, weil die Interessen von Einzelnen und Organisationen vielleicht häufig andere Aspekte (z. B. Wettbewerbsfähigkeit, Spracherwerb) intendieren und auch, weil sich sowohl Lebensqualität als auch Glück im lebensgeschichtlichen Verlauf ändern können: »Nicht nur können die Zeitumstände das Glück begünstigen oder gefährden, nicht nur können sich meine Glücksvorstellungen von denen anderer unterscheiden, ich kann sie überdies im Lauf des Lebens verändern«¹¹. So ist es heute etwa weniger ein kollektives als vielmehr ein *individualistisches Konzept*. In einer solchermaßen ausgelegten Zugangsweise zum Glück besteht jedoch »ein Fanal, welches in einer gewissen theoretischen Leere liegt, denn unter das Konzept drängen alle möglichen Vorstellungen. Und so verwundert es letztlich nicht, dass sich im Mantel des ›Glücks‹ auch empirische Zugänge versammeln, die auf Anderes als auf philosophische Bemühungen um Verständigung zum Glück abzielen«¹² (u. a. Forschungen zum »subjective well being« oder auch Untersuchungen zu sinnlicher Erfahrung, Freude, Zufriedenheit oder Wohlbefinden, z. B. Schumacher¹³). Diese Bewegungen sind von einer aristotelischen Vorstellung vom Glück als gutes Leben *und* Handeln entfernt. Ich möchte dennoch versuchen, *diese* Vorstellung in praktischen Feldern sichtbar zu machen.

Praktische Felder: Schule und Erwachsenenbildung

Neben informellem Lernen wird das Thema Glück auch in formalen Lernfeldern aufgenommen, einmal geschieht

das eher beiläufig, einmal ganz bewusst. Letzteres erfolgt etwa dann, wenn eine Volkshochschule einen »Tag des Glücks« veranstaltet oder Schulen das Schulfach »Glück« aufnehmen.¹⁴ Bei letzterem finden sich Bezüge zu Glück in der aristotelischen Tradition, aber auch darüber hinausgehend: Zum einen werden persönliche Kräfte und Ressourcen thematisiert, eigene Bedürfnisse, Pläne und Gefühle aufgenommen, also die innere Seite fokussiert¹⁵ und dabei versucht, auch Balance im Sinne eines gelingenden und eben nicht optimierten Lebens hier anzusprechen und zu diskutieren. Zum anderen werden die »äußeren Umstände (u. a. Zeitumstände, sozialer Zugehörigkeit, gesellschaftlicher Verhältnisse, Bildung, Familie, materielle Absicherung)«¹⁶ thematisiert, die das individuelle und gemeinschaftliche Glück beeinflussen. Beides findet in einem Lehrplan des Faches Glück Aufnahme. Neben Aspekten wie Resilienz, Selbstwirksamkeit werden auch Verantwortung thematisiert und mit den Kindern und Jugendlichen gearbeitet.¹⁷

Insofern werden Schüler/-innen hier mit Aspekten gelingender Lebensführung konfrontiert und ermutigt, sich über ihr eigenes Glück und Unglück sowie das anderer Menschen Gedanken zu machen.

Wenngleich es in aktuellen erwachsenenpädagogischen Debatten relativ wenig beachtet wird, ist die Frage nach dem glücklichen und gelingenden Leben eine für die Bildungswissenschaften und pädagogische Praxis relevante Frage. Obwohl »Glück« nicht als zentraler Bestandteil von Bildungsbemühungen fokussiert wird, so kann unter einer am Menschen orientierten Perspektive auf (Erwachsenen-) Bildung sicherlich konstatiert werden, dass Glück ein erstrebenswertes Ideal menschlicher Existenz ist. »Glück« aber kann gleichsam nur eine orientierende Funktion haben, da der Mensch als Sich-Bildender kaum in der Lage ist, Glück zu finden, zu erlernen oder herzustellen. Zu viele Umstände, Bedingungen und unterschiedliche Vorstellungen beeinflussen dabei die Art

und Weise, ob und wie jeder Einzelne, Gemeinschaften und Gesellschaften sich dem Glück annähern. Menschen können nur indirekt über Güter, Werte, Beziehungen, Begegnungs- und Lernräume usw. darauf Einfluss nehmen. Kurz: Die einzige Möglichkeit, nach Glück zu streben, besteht darin, sich über die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten von Bedingungen klar zu werden und demgemäß zu handeln (subjektive wie Erwartungen, Wünsche, Träume oder objektive wie ökonomische, politische, gesellschaftliche). Die pädagogischen Bemühungen sind damit auf die Formung und Förderung der Bedingungen der Möglichkeit zum Glück sowie auf eine geschärfte Wahrnehmung des Einzelnen bezüglich seines Lebens bzw. seinen Glück befördernden Zuständen legitimiert. Dennoch ist es richtig und wichtig, in gegenwärtigen Zeiten auch politische und soziale Momente der Erwachsenenbildung zu fokussieren und hierzu gehört auch die Frage nach einer gelingenden Lebensführung zu stellen und sie theoretisch, praktisch und empirisch zu bearbeiten.

Konsequenzen für Denken und Handeln

Im Zuge von Lebenslaufoptimierung, dem Erwerb beruflich verwertbarer Kompetenzen, der Entfremdung des Menschen von sich selbst, beispielsweise indem er vornehmlich den von außen an ihn herangetragenen Ansprüchen gerecht werden soll (oder möchte) und seine eigenen Bedürfnisse und Wertvorstellung oft gar nicht mehr wahrnimmt, erscheint es notwendig – so könnte man als Appell an Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen formulieren –, Bildung wieder mehr mit dem Glück des Menschen in Verbindung zu bringen. Dabei können Glück, Lebensqualität oder Lebenskunst als Orientierungsmarken des Lebens, des Lernens¹⁸ und der Bildung verstanden werden und heuristische Funktionen für erwachsenenpädagogisches Denken und Handeln einnehmen.

Anmerkungen

- 1 Tafreschi 2005, S. 9.
- 2 Schürmann 2014.
- 3 Vgl. auch Alkemeyer 2013.
- 4 Vgl. Lerch 2010.
- 5 Vgl. Hoyer 2007; Thomä u.a. 2011, S. 335f.
- 6 Popp u.a. 2011, S. 187.
- 7 Vgl. Popp u.a. 2011, S. 189.
- 8 Popp u.a. 2011, S. 190.
- 9 Ebd., S. 193.
- 10 Ebd., S. 200–202.
- 11 Thomä u.a. 2011, S. 1.
- 12 Lerch 2014, S. 7.
- 13 Schumacher 2013.
- 14 Vgl. Schubert 2016.
- 15 Vgl. Schubert 2016, Lerch 2014.
- 16 Lerch 2014, S. 7.
- 17 Vgl. Schubert 2016.
- 18 Vgl. Thomä u.a. 2011, S. 306.

Literatur

- Alkemeyer, T. (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, T.; Budde, G.; Freist, D. (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld, S. 33–68.
- Aristoteles (2003): Nikomachische Ethik. Stuttgart.
- Brockmann, H.; Delhey, J. (Hg.) (2010): The Dynamics of Happiness. Special issue of Social Indicators Research, Vol. 97, No. 1. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In: Empfehlungen und Gutachten für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Gesamtausgabe 1966. Stuttgart.
- Hoyer, T. (2007): Glück und Bildung. In: Hoyer, T. (Hg.): Vom Glück und glücklichen Leben. Sozial- und geisteswissenschaftliche Zugänge. Göttingen, S. 222–241.
- Lerch, S. (2010): Lebenskunst lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld.
- Lerch, S. (2014): Vom Glück. Eine bildungsphilosophische Annäherung. In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis 2, S. 6–8.
- Popp, R.; Hofbauer, R.; Pausch, M. (2011): Soziale und ökonomische Bedingungen von Lebensqualität. In: Bauer, E. J.; Tanzer, U. (Hg.): Auf der Suche nach dem Glück. Antworten aus der Wissenschaft. S. 187–208.
- Schubert, F. (2014): Schulfach Glück. In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis 2, S. 40.
- Schulze, G. (2005): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main.
- Schürmann, V. (2014): Optimiertes oder gelingendes Leben? In: Mitscherlich-Schönherr, O.; Schloßberger, M.: Das Glück des Glücks. Philosophische Anthropologie des guten Lebens. Berlin u.a., S. 147–163.
- Schumacher, J. (2003): Diagnostische Verfahren zur Lebensqualität und Wohlbefinden. Göttingen.
- Tafreschi, A. (2005): Zur Benennung und Kategorisierung alltäglicher Gegenstände: Onomasiologie, Semasiologie und Kognitive Semantik. Kassel.
- Thomä, D. u.a. (2011): Glück. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart.
- Trapp, E. C. (1780/1977): Versuch einer Pädagogik. Paderborn.



Raum für Schule: Offene Lernlandschaft mit individuellen Arbeitsplätzen – Lernhaus Osterholz-Scharmbeck, Deutschland

Foto: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

Christiane Hof

Bedürfnisse von (erwachsenen) Schüler/-innen

Überlegungen im Anschluss an eine Explorationsstudie zum Lernen im Abendgymnasium

Wie zufrieden sind erwachsene Lerner/-innen, die in einer Schule einen Bildungsabschluss nachholen? Welche Wünsche und Anliegen haben sie? Eine Studie macht deutlich, wie sehr die Teilnehmenden sowohl fachlich wie sozial von dem Besuch eines Abendgymnasiums profitieren.

Im Juli 2019 ist die Studie »Children's Worlds+« erschienen.¹ Sie erfasst die Bedarfe von Kindern und Jugendlichen in Deutschland in den Dimensionen Rechte, Beteiligung und gute Interaktionen, Zugänge zu bedarfsgerechter Infrastruktur, Zeit, Zuwendung und Fürsorge sowie Absicherung finanzieller Bedarfe. Die Ergebnisse zeigen erneut die Unterschiedlichkeit der Lebenssituationen in Deutschland im Hinblick auf infrastrukturelle Zugangsmöglichkeiten und finanzielle Lebensbedingungen. Interessant – und bedenkenswert – erscheinen aber auch die Befunde der Studie, die zeigen, in welchem Maße sich die Kinder und Jugendlichen nach Zuwendung und Fürsorge durch Eltern, Freundschaften und auch durch Lehrer/-innen sehnen. Hier stellen die empirischen Zahlen eine im weltweiten Vergleich recht niedrige Zufriedenheit mit der Beziehung zu Lehrer/-innen fest (drittletzter Platz).² Auch wenn die Werte bezüglich der Schularten und des Alters der Befragten variieren, ist der Befund dennoch auffallend und soll im Folgenden den Anlass bilden, einen veränderten Blick

auf die Schule als sozialen Ort des Lernens und der Bildung zu richten. In welchem Maße die Institution Schule für ihre Besucher/-innen nicht nur ein Ort der Vermittlung von Kompetenzen und des Erwerbs von Bildungsabschlüssen ist, sondern auch als Ort des Lebens Bedeutung hat, zeigt der Blick auf Studierende bzw. Schüler/-innen, die sich als Erwachsene und dazu noch parallel zu einer beruflichen Tätigkeit für den Besuch einer Schule entscheiden, um dort eine (fachgebundene oder allgemeine) Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben.

Hintergrund ist eine kleine Explorationsstudie zum Lernen in einem hessischen Abendgymnasium. Diese Studie verbindet das Thema Erwachsenenbildung und Schule in mehrfacher Hinsicht. Zum einen verbindet sie die Institution Schule mit Erwachsenen als Lernende bzw. Teilnehmende zum anderen beleuchtet sie die Schule vor dem Hintergrund einer erwachsenenpädagogischen Forschungstradition. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass der Schulbesuch als freiwillige Entscheidung angesehen wird. Die erwachsenenpädagogische Teilnehmendenforschung richtet daher einen besonderen Fokus auf die unterschiedlichen Teilnahmemotive, Erwartungen und Erfahrungen.

Anknüpfend an diese Tradition sind auch wir von der Annahme ausgegangen, dass Lernen und Lernerfolg nicht nur durch soziodemographische

Faktoren, sondern auch durch die aktuelle Lebenssituation, subjektive Perspektiven sowie die jeweiligen institutionellen Angebote beeinflusst ist. Entsprechend wurde ein Online-Fragebogen zu den Erwartungen an und Erfahrungen mit der Schule entwickelt. Theoretisch orientierten wir uns dabei an der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan³, die davon ausgeht, dass Handeln auf drei grundlegenden Bedürfnissen basiert: Kompetenzerfahrung bzw. Wirksamkeit, Autonomie bzw. Selbstbestimmung und Soziale Eingebundenheit bzw. Zugehörigkeit. Die Befriedigung dieser drei Bedürfnisse sehen die Autoren als wichtige Grundlage für die Entwicklung intrinsischer Motivation an – welche wiederum als zentraler Prädiktor für Lernerfolg gilt.⁴

Hohe Zufriedenheit

Neben den für unsere Studie angepassten Items aus dem Fragebogen zu den *Basic Needs*⁵ sowie einigen offenen Fragen zu persönlich bedeutsamen Erfahrungen und Herausforderungen in der Schule wurden die Abendschüler/-innen nach ihrer Zufriedenheit gefragt.⁶ Dabei fiel eine sehr hohe Zufriedenheit auf: 61% der Befragten antworteten, dass sie sehr zufrieden bzw. zufrieden (36%) sind. Nur 3% verorteten sich im mittleren Zufriedenheitsbereich und keiner beschrieb sich als unzufrieden.

Diese hohen Zufriedenheitswerte sind auffällig – auch wenn selbstkritisch berücksichtigt werden muss, dass diejenigen Schüler/-innen, die weniger zufrieden sind, möglicherweise gar nicht an der Befragung teilgenommen

160



Prof. Dr. Christiane Hof ist Professorin für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung an der Goethe Universität Frankfurt.

haben – und es stellt sich die Frage, ob dies an der Besonderheit der Schule liegt oder an den Besonderheiten der Schüler/-innen.

Blickt man nun auf die Erfahrungen mit der Schule, dann könnte die hohe Zufriedenheit damit zusammenhängen, dass die Schüler/-innen positive Erfahrungen mit der Schule als Lernort haben.

So wurden die Items, die sich auf fehlende Selbstbestimmungsmöglichkeit beziehen («Beispiel: Es gibt nicht viele Gelegenheiten selbst zu entscheiden, wie ich die Dinge in meinem Schulalltag erledigen möchte») im Mittel mit 2,54 bewertet. Bei einer Skala von 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft sehr zu bedeutet dies eine geringe Zustimmung zu fehlenden Selbstbestimmungsmöglichkeiten – und damit viele Möglichkeiten für selbstbestimmtes Handeln (s. Abbildung). Auch ist eine hohe Zufriedenheit mit der Schule als Bildungsraum auszumachen (Beispielitem: »An den meisten Tagen habe ich das Gefühl, dass die Abendschule mich erfüllt«): Mittelwert 4,0. Auch fühlen sich die Abendschüler/-innen als Person anerkannt (MW 3,91) und sozial eingebunden (MW 3,69). Zugleich erfahren sie keine ausgeprägte Bevormundung.

Leider ist die Anzahl der ausgefüllten Fragebögen sowie die Variabilität in den vorliegenden Antworten zu gering,

um statistisch nach Zusammenhängen zwischen der Zufriedenheit und den Dimensionen der Selbstbestimmung zu fragen. Als Hinweis darauf, dass die soziale Gestaltung des Lernorts Schule einen Einfluss auf die Zufriedenheit und damit auch auf das Durchhaltevermögen der Teilnehmenden hat, könnten die Ergebnisse aber gewertet werden.

Interessant sind darüber hinaus die Nennungen zu den persönlich bedeutsamen Erfahrungen im Abendgymnasium. Hier wird neben der Möglichkeit, neues Wissen kennenzulernen – und dadurch den intendierten höheren Bildungsabschluss erwerben zu können – die gute Lernatmosphäre sowie die Förderung durch die hilfsbereiten Lehrenden genannt. Herausgestellt wird damit die Schule als ein Lernort, der sowohl eine fachlich-inhaltliche Seite als auch eine sozial-interaktive Seite hat. Darüber hinaus verweisen die Befragten auch auf positive soziale Erfahrungen durch neue Freunde, den Rückhalt durch Mitschüler/-innen, die Erfahrung positiven Feedbacks, Wertschätzung und eine gute Gemeinschaft. Nicht zuletzt ermöglicht die Schule vielfältige Formen der Selbsterfahrung. Hier wird das Erleben der eigenen Belastbarkeit und Ausdauer, die Feststellung der eigenen Lernkompetenz, der Erwerb von Selbstsicherheit und die Erfahrung, Anforderungen

meistern zu können, angesprochen. Der Blick auf die Perspektiven der Teilnehmenden – der natürlich nicht nur positive Erfahrungen, sondern auch Wünsche und Herausforderungen zu Tage fördert – lässt sichtbar werden, dass – und in welchem Maße – Schule als sozialer Ort anzusehen ist, der nicht nur durch Lehren und Lernen, sondern durch vielfältige Formen der Interaktion und (fehlenden) Praktiken der Wertschätzung und Anerkennung gekennzeichnet ist.

Anmerkungen

- 1 Andresen/Möller 2019.
- 2 Vgl. ebd., S. 44.
- 3 Deci/Ryan 1993, 2000.
- 4 Vgl. Deci/Ryan 2000, S. 233.
- 5 Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSNF) vgl. <http://selfdeterminationtheory.org/basic-psychological-needs-scale>, zuletzt aufgerufen am 7.8.2019.
- 6 Insgesamt beinhaltet die Erhebung auch noch Fragen zu den Teilnahmegründen und Erwartungen an Schule und Unterricht. Hierauf wird an dieser Stelle aber nicht weiter eingegangen.

Literatur

- Andresen, S.; Möller, R. (2019): Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gütersloh.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, 2, S. 223–238.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (2000): The »What« and »Why« of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: Psychological Inquiry 11, 4, S. 227–268.

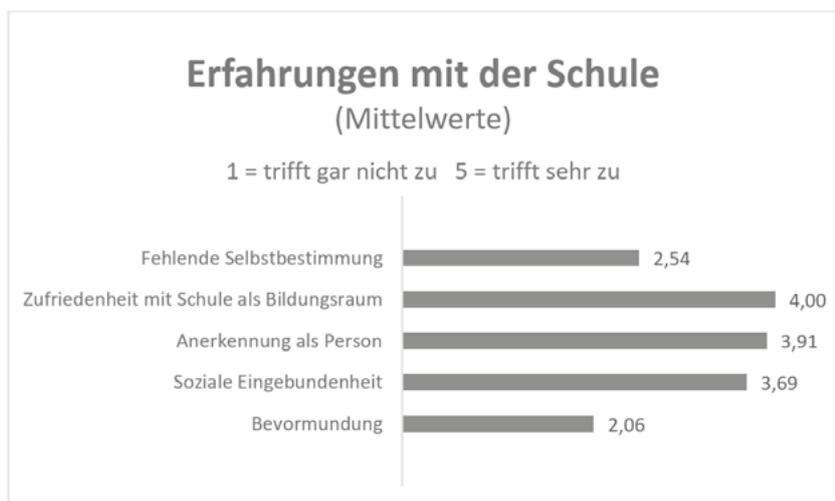


Abbildung: Erfahrungen mit der Schule

Ulrich Papenkort

Schul(ung)en nach der Schule?

Schulische Erwachsenenbildung

Wo liegen die Grenzen zwischen Schule und Erwachsenenbildung – und wo sind ihre Gemeinsamkeiten? Das Verhältnis beider Systeme ist von langer Geschichte geprägt, und beide haben ihre eigenen Methoden und Formen gefunden. Dennoch gibt es heute viele Überschneidungen.

Obwohl es de facto Unterricht auch noch nach der Schulzeit und sogar Schulen für Erwachsene gibt, sind Schule und Unterricht keine einschlägigen Themen der Erwachsenenbildung, zumindest nicht ihre Theorie. Die schulische Erwachsenenbildung ist hier ein blinder Fleck. Als würde man sich ihrer schämen und sie daher geflissentlich übersehen.

Das ist insofern keine Überraschung, als die Erwachsenenbildung als nicht-schulische Bildung gilt: zeitlich als nachschulische, institutionell als »unschulische« Bildung. Eine schulische Erwachsenenbildung wäre danach eine *Contradictio in Adjecto*. Das Adjektiv »schulisch« widerspräche dem Substantiv »Erwachsenenbildung«. »Weil« – nach einem Bonmot von Christian Morgenstern – »nicht sein kann, was nicht sein darf«. Wenn es sie aber trotzdem gibt? Mein Anliegen ist es, zu zeigen, dass und in welcher Weise es sie gibt, noch ganz unabhängig von Erklärungen und Wertungen. Ich möchte nur den ersten Schritt gehen: den blinden Fleck auflösen und die schulische Erwachsenenbildung sichtbar machen. Weitere Schritte müssten folgen.

Erwachsenenbildung als nachschulische Bildung

Erwachsenenbildung wird seit dem Strukturplan für das Bildungswesen von 1970 unter dem Namen »Weiterbildung« meist als »Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach einer ersten Bildungsphase« definiert. Als »erste Phase im Bildungsgang« gelten »Schule und berufliche Ausbildung«. Übersehen wird dabei oft die außerschulische Jugendbildung. Die Hochschule wurde lange ebenfalls der ersten Phase zugeordnet, hat sich aber seit geraumer Zeit als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung auch in der zweiten Phase etabliert. Verkürzt gesagt gilt Erwachsenenbildung, zeitlich bzw. auf den Lebenslauf hin gesehen, als nachschulische Bildung – und das nicht erst seit den 1970er-Jahren.

Erwachsenenbildung als »unschulische« Bildung

Zusätzlich zur zeitlichen Abgrenzung wird zumindest im Zusammenhang der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung diese gern seit Beginn des 20. Jahrhunderts und der Etablierung des Namens »Erwachsenenbildung« mit Freiheit assoziiert und logisch gesehen als negative Freiheit vom Zwang, als positive (Wahl-)Freiheit von der Pflicht abgesetzt. Erwachsenenbildung gilt als frei von Erziehung und Prüfungen und damit der schulischen Integrations- und Allokationsfunktionen und als frei für eigene Themen

und Methoden. Die nachschulische Bildung wird so schon in institutioneller Hinsicht mit »unschulischer« Bildung gleichgesetzt. Aus Schulen werden Volkshochschulen, Bildungswerke oder Institute, aus Schüler/-innen Teilnehmende aus Lehrern Dozent/-innen, aus dem Unterricht werden Kurse, Arbeitsgemeinschaften, Seminare oder Trainings. Wie auch immer die sprachlichen Alternativen lauten: Es geht eben nicht um »Unterricht« in »Schulen«. Das käme einer Verschulung der Erwachsenenbildung gleich. Erwachsene gelten qua definitionem als Nicht-Schüler/-innen.

Erwachsenenbildung gilt aber auch didaktisch – aus zwei Gründen – als »unschulisch«. Erstens wird Erwachsenen im Unterschied zu Kindern und Jugendlichen mehr (Lebens-)Erfahrung und mehr Individualität zugeschrieben, wodurch Erwachsenenbildung in beiderlei Hinsicht als »Anschlusslernen« (Hans Tietgens) stattzufinden habe. Zweitens seien Lehr-Lern-Situationen angemessener, die sich vom (Frontal-) Unterricht der Schule abheben, der mehrheitlich durch den einflussreichen Vortrag und das fragend-entwickelnde Gespräch geprägt ist. Die in den 1920er-Jahren im Kontext der Erwachsenenbildung entwickelte Arbeitsgemeinschaft war in diesem Sinne ein erstes Gegenmodell zum schulischen Unterricht. Damit wurde, wie schon einer der ersten Didaktiker der Erwachsenenbildung schrieb, »für die Erwachsenenbildung manches als charakteristisch und erwachsenentypisch erklärt, was man in der Schule der Kinder vermisst, aber auch dort gern realisiert sähe«¹.

162



Prof. Dr. Ulrich Papenkort ist Professor für Pädagogik an der Katholischen Hochschule Mainz.

Schulische Erwachsenenbildung

Dennoch gibt es sie, die im doppelten, d. h. zeitlichen und institutionellen Sinne schulische Erwachsenenbildung: als Schule nach der Schule und als Unterricht. Denn Erwachsenenbildung kann als »schulisch« bezeichnet werden, wenn sie auf der Ebene der Einrichtung in einer Schule und/oder auf der Ebene der Veranstaltung als Unterricht stattfindet. Sie bildet keine Enklave in einem ansonsten homogenen Territorium, sondern kann, ohne es hier näher ausführen zu können, als eine von fünf Feldern der Erwachsenenbildung gelten. Die anderen sind, an ebenfalls eine erstbildende Institution gekoppelt (Betrieb, Hochschule), die betriebliche und wissenschaftliche Weiterbildung, und analog zu außerschulischen erstbildenden Feldern (Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit) die interessenbezogene und die zielgruppenorientierte Weiterbildung.² Es war und ist insbesondere die interessenbezogene Erwachsenenbildung der Volkshochschulen, kirchlichen und anderen Bildungswerke, die sich am deutlichsten von der Schule und vom Unterricht abgegrenzt hat und abgrenzt.

Schule nach der Schule

Schulen für Erwachsene bzw. der Weiterbildung sind zum einen die (allgemeinbildenden) Schulen des zweiten Bildungsweges zur Erlangung des Abiturs: die Abendschulen neben dem Beruf und die vollzeitlichen Kollegs bei Aussetzen des Berufs. Zum anderen fallen die beruflichen Fachschulen oder Fachakademien darunter, die eine berufliche Erstausbildung und/oder Berufserfahrungen voraussetzen. Daneben wären noch private (Fach-)Schulen zu erwähnen, die staatliche Schulen nicht ersetzen und insofern nicht unter der Aufsicht des Staates stehen. Die bekanntesten sind die Fahr-, Musik- und Sprachschulen. Sie unterlaufen aber in einem gewissen Sinne die Unterscheidung von Erst- und Weiterbildung.

Unterricht nach der Schule

Der Unterricht wird in der Erwachsenenbildung »Schulung« oder »Lehrgang«, in juristisch-administrativer Terminologie »Fortbildung« und »Umschulung« genannt. Ich nenne ihn hier pars pro toto wegen der sprachlichen Nähe zum Thema »Schulung«. Bekannt ist ja auch das Verb »(be-) schulen«, das in der betrieblichen Weiterbildung ganz unbedarft verwendet, in der interessenbezogenen aber tunlichst vermieden wird. In den weiterbildenden Schulen findet Lehren und Lernen immer als Unterricht bzw. Schulung statt, in den anderen Einrichtungen und bei anderen Trägern der Weiterbildung gegebenenfalls.

Gemeint sind Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, die man seit den 1970er-Jahren als »qualifizierend« bezeichnet. Diese Form des Lehrens und Lernens ist mehr an den Inhalten als den Teilnehmer/-innen und mehr an den in der Planung erwünschten und in der Auswertung prüfbareren Ergebnissen als an den Prozessen ausgerichtet. Sie wird curricular (fremd-) gesteuert: an Inhalten und/oder Zielen, letztere in den 1970er-Jahren meist »Lernziele«, gegenwärtig gern »Kompetenzen« genannt.

Prüfungen nach der Schule

Schulungen müssen nicht mit entsprechenden Prüfungen abgeschlossen werden. Sie können aber und werden es oft. Dieses Feld der Erwachsenenbildung wird in ihrer Theorie »abschlussbezogene Weiterbildung« genannt, bildungspolitisch »formale Weiterbildung«. Entsprechende Zertifikate werden hier vom Staat, von Kammern und von Berufs- und Fachverbänden vergeben. Es handelt sich um staatlich anerkannte Abschlüsse, die allgemeinbildend im Rahmen des zweiten Bildungsweges und berufsbildend z. B. in Aufstiegsfortbildungen erworben werden. Andere Abschlüsse sind Sprachenzertifikate, IHK-Abschlüsse, Abschlüsse von Fachverbänden, etc.

Es gibt sie also, die schulische Erwachsenenbildung: den Unterricht nach der Schule, der auch mit Prüfungen verbunden sein und obendrein auch noch in einer (Erwachsenen-)Schule stattfinden kann. Es wäre an der Zeit, dieses Feld genauer zu beschreiben und es dann auch mit Erklärungen, Bewertungen und Empfehlungen zu versuchen.

Anmerkungen

- 1 Raapke 1981, S. 106.
- 2 Vgl. Müller/Papenkort 1993, S. 29 f.

Literatur

- Müller, U.; Papenkort, U. (2013): Didaktik für Erwachsene und Didaktiken der Weiterbildung. In: Report 36, 4, S. 22–31.
- Raapke, H.-D. (1981): Zur Theorie des Lernens im Erwachsenenalter. In: Franz Pöggeler, F.; Wolterhoff, B. (Hg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 8. Stuttgart u. a., S. 102–111.

Geflüchtete: Integration durch Bildung

Bildung leistet einen hohen Beitrag zur Integration von geflüchteten Menschen. Mehr als einem Drittel (37 %) der gemeldeten Ausbildungsstellenbewerber/-innen mit Fluchthintergrund ist es im Vermittlungsjahr 2017/2018 gelungen, eine betriebliche Berufsausbildung aufzunehmen. Weitere 29% befanden sich in Integrationskursen oder teilqualifizierenden Bildungsgängen, wie zum Beispiel Einstiegsqualifizierungen oder Praktika.

Dies ist ein Ergebnis einer Studie, die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der Bundesagentur für Arbeit (BA) im Jahr 2018 durchgeführt wurde. Befragt wurden die Teilnehmenden danach, ob sie in eine Ausbildung eingemündet oder anders verblieben waren, welche Strategien sie bei der Suche nach einer Ausbildungsstelle angewandt hatten und wie sich ihre persönliche Situation darstellt, zum Beispiel in Bezug auf ihre Sprachkenntnisse oder ihre Wohnsituation.

Bei den Befragten handelt es sich zumeist um junge Männer (86%), die aus den acht Hauptasylherkunftsländern zugewandert sind. Diese Länder sind Afghanistan, Eritrea, Irak, Iran, Nigeria, Pakistan, Somalia und Syrien. Die Mehrheit der Befragten hatte eine syrische (38%) oder eine afghanische (23%) Staatsangehörigkeit. Das Durchschnittsalter lag bei etwa 24 Jahren.

Vielen von ihnen scheint es mittlerweile gelungen zu sein, ihre persönliche Situation zu verbessern. So gaben die meisten an, bereits einen oder mehrere Deutschkurse absolviert zu haben und über das Sprachniveau B1 beziehungsweise B2 zu verfügen. Auch wohnte ein Großteil der Befragten zum Befragungszeitpunkt Ende 2018/Anfang 2019 nach eigener Aussage nicht mehr in einer Flüchtlingsunterkunft, sondern zum Beispiel in einer Wohngemeinschaft, mit der Familie zusammen oder alleine.

Welcher Weg ist der richtige?

Kooperation zwischen Schule und Weiterbildung bei der Berufsorientierung

Sie sind keine Lehrer/-innen aber trotzdem ein wichtiger Faktor im pädagogischen Alltag von Schulen, und die Jugendlichen lernen bei ihnen, was sie wirklich und bald gebrauchen: Den Einstieg in das Berufsleben. »Berufseinstiegsbegleitung« (BerEb) heißt das Programm im Rahmen der Initiative »Bildungsketten« des Bundesbildungsministeriums. Strukturell steckt ein unübliches System dahinter: Das Programm wird nicht von den Schulen selbst durchgeführt, sondern von außerschulischen Bildungsträgern. Die klassische Segmentierung zwischen den verschiedenen Anbietern wird so durchbrochen. Das Personal stellen die externen Bildungsträger.

Kooperation ohne Notendruck

Ein Beispiel ist die Akademie Klausenhof. Das katholische Bildungshaus am Niederrhein führt die Einstiegsbegleitung an mehreren Schulen in der Region durch. Die Mitarbeitenden – qualifizierte (Sozial-)pädagogen/-

innen, Meister/-innen und andere Fachkräfte – unterstützen dabei die Jugendlichen ab der 9. Klasse in den jeweiligen Schulen vor Ort bei der Suche nach einem passenden Wunschberuf und verhelfen zu einem gelungenen Berufseinstieg. Dazu dienen viele persönliche Gespräche, die Suche nach geeigneten Ausbildungsplätzen, Praktika oder anderen Perspektiven, Ermittlung von Kompetenzen, Bewerbungstraining etc. Besonders wichtig ist es, einen Berufsweg zu finden, der den tatsächlichen individuellen Fähigkeiten entspricht und nicht auf unrealistische eigene Wünsche oder Erwartungen aus dem Umfeld zurückgeht. Als sehr vorteilhaft hat sich erwiesen, dass die Unterstützung von Externen und nicht von den Lehrkräften der Schulen durchgeführt wird. So ist eine vertrauensvolle Zusammenarbeit ohne Notendruck möglich. Die Kooperation zwischen dem auswärtigen Unterstützungsteam und den Lehrkräften ist dabei sehr eng.

Die Begleitung beginnt in der Vorabgangsklasse, also ein Jahr bevor



Berufseinstiegsbegleitung: Beratung eines Schülers

Foto: Akademie Klausenhof

die Schüler/innen die Schule verlassen, und läuft weiter bis ins erste Ausbildungsjahr – auch dann, wenn Jugendliche sich zunächst in anderen Maßnahmen des Übergangs befinden (z. B. Berufsvorbereitungsjahr). Gefördert werden bundesweit rund 115.000 Schüler/-innen an 2.988 Schulen der Sekundarstufe 1. Der Bund stellte für die Berufseinstiegsbegleitung insgesamt rund eine Milliarde Euro in der Förderperiode 2014 bis 2020 bereit,

davon rund 500 Millionen Euro aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF). Damit werden rund 1.250 Personalstellen finanziert. Allerdings läuft die ESF-Förderung aus, sodass ab dem Schuljahr 2019/20 eine neue Kofinanzierung gefunden werden muss. Manche Bundesländer, wie z. B. NRW werden dann diese Kofinanzierung übernehmen.

Dieses Bundesland hat als Ergänzung zu der Bundesinitiative ein eigenes Pro-

gramm namens »Kein Abschluss ohne Anschluss« (KAA) gestartet. Auch hier sind Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Bildungsträgern vorgesehen. Dazu gehören die »Potentialanalysen«, bei denen Schüler/innen bei einem Bildungsträger ein Assessment mit verschiedenen Stationen durchlaufen, um anschließend individuelle Berufsempfehlungen zu erhalten.

Michael Sommer

Mehr Durchlässigkeit mit dem DQR

Qualifikationsrahmen macht Abschlüsse und Kompetenzen vergleichbar und transparent

»Ich hole beim Bachelor Professional im Bäckereihandwerk frische Brötchen!« Nach der aktuellen Novelle des Berufsbildungsgesetzes, die im Januar 2020 in Kraft tritt, werden künftig Handwerkstitel wie der »Meister« so klingen, als wären sie Hochschulabschlüssen gleich. Der gute alte Bäcker fiele der Erneuerung ebenso zum Opfer wie viele andere Titel im Handwerk. Wer als Geselle die erste Fortbildungsstufe durchläuft, darf den Zusatz »Geprüfter Berufsspezialist« tragen.

Hintergrund ist ein Verfahren, das seit 2013 beschlossen wurde: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) soll die verschiedenen Zertifikate von Bildungsgängen vergleichbar machen. Die insgesamt acht Stufen von »Berufsausbildungsvorbereitung« bis »Doktorat« sind an den Vorgaben des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) ausgerichtet. Eine sehr lange Liste, die jährlich angepasst wird, führt genau auf, welcher Abschluss, der von welcher Stelle vergeben wird, wie einzuordnen ist. Viele Abschlusszeugnisse, z. B. der Handelskammern, geben Auskunft über die entsprechende Stufe des Abschlusses. In einem Einstellungsverfahren ist das jeweilige Qualifikationsniveau europaweit sofort ersichtlich, was vor allem bei Bewerbungen im europäischen Ausland nützlich ist.

Die Einführung wurde mit heftiger Kritik vor allem seitens der Hochschule begleitet, die darin die Gefahr sahen, dass der Unterschied zwischen Handwerk und Hochschule eingeebnet wird. Der Präsident des Deutschen Hochschulverbandes Bernhard Kempen nannte die Einführung damals in einer Presseerklärung ein »dirigistisches und menschenverachtendes Vorhaben«.

Formale Zertifikate oder Kompetenzen?

Aber nicht nur die Abschlüsse sollen nach dem EQR vergleichbar gemacht werden, sondern eben auch die Kompetenzen – und hier kommt die Erwachsenenbildung ins Spiel. Der EQR sieht nicht nur formal erworbene Abschlüsse und Zertifikate vor, sondern definiert acht »Schlüsselkompetenzen«, die sich in der allgemeinen Erwachsenenbildung wiederfinden: muttersprachliche, fremdsprachliche, mathematische sowie grundlegende naturwissenschaftlich-technische Fähigkeiten, Computer-, Lern-, soziale und Bürgerkompetenzen, Eigeninitiative/Unternehmertum sowie im Bereich Kultur. Die Organisationen der Erwachsenenbildung, darunter auch die Katholische Erwachsenenbildung Deutschland, haben immer wieder eingefordert, dass auch non-formal

erworbene Kompetenzen in den Rahmen eingebracht werden. Wer z. B. einen Rhetorikkurs oder eine Fortbildung zur Trauerbegleitung besucht hat, soll dafür auch entsprechende Einstufungen und Validierung erhalten. Grundsätzlich soll die Eignung und Kompetenz im Vordergrund stehen und nicht der formale Abschluss. Doch bei vielen Einstellungsverfahren und Qualifikationsbedingungen, z. B. bei Personal, das für Projekte der Arbeitsagentur tätig sein möchte, sind formale Zertifikate zwingend.

In Deutschland wird derzeit in einem Pilotprojekt geprüft, ob und wie solche Kompetenzen validiert und in dem DQR abgebildet werden können. Andere Länder sind da weiter: In den Niederlanden, so die CEDEFOP in ihrem neuesten Zustandsbericht zum EQR, wächst die Zahl derjenigen unter den rund 12.000 privaten Bildungsträgern, die ihre non-formalen Kurse in den Rahmen einordnen wollen. Aktuell verzeichnet man dort 65 nicht reglementierten Qualifikationen, die dem nationalen Rahmen zugeordnet sind. Auch für Polen und Frankreich registriert der Bericht entsprechende Aktivitäten. Vielleicht ist dieser Prozess doch nicht »menschenverachtend«, sondern ein Weg für mehr Transparenz und Durchlässigkeit institutioneller Grenzen.

Michael Sommer

Auch die AfD ist stiften gegangen

Bildungsarbeit im Namen von Desiderius Erasmus

Die AfD, die in ihrer Startphase die »Kartellparteien« samt deren Finanzierungstricks über parteinahe Stiftungen entschieden bekämpfte, hat letztes Jahr selber eine politische Stiftung gegründet – »Desiderius-Erasmus« (DES) –, die seitdem mit diversen Aktivitäten hervortritt und Ende 2018 ihren ersten Kongress veranstaltete. Aus diesem Anlass hier ein Streiflicht auf das alternative nationalistische Aufbruchs- und Volksbildungsprogramm.

In der AfD war das Stiftungsprojekt zunächst eine kontroverse Angelegenheit. Konrad Adam schreibt auf der Homepage der DES: »Dass die parteinahen keine echten Stiftungen sind, sondern Geldsammeltöpfe, die in der Erwartung aufgestellt werden, vom Staat gefüllt zu werden, ist hinreichend bekannt. Durften oder sollten wir uns an diesen Goldfischzügen beteiligen?« (Zit. nach der DES-Website: <https://erasmus-stiftung.de>; daraus auch, so weit nicht anders angegeben, die folgenden Aussagen.) Die Frage ist mittlerweile geklärt. Man darf, denn man braucht das Geld und hat sogar mit einer Klage versucht, vorzeitig an die Fleischtöpfe zu kommen, die nach parlamentarischem Brauch erst beim zweiten Einzug einer Partei in den Bundestag zur Bedienung offen stehen. Der AfD fließen natürlich – wie aus einigen Skandalen bekannt – reichlich Spenden zu, so dass man sich in Finanzierungsfragen nicht allein auf die Mittel der öffentlichen Hand verlassen muss. Ein »Freundeskreis« der Stiftung ist hier etwa tätig, lädt zur Unterstützung ein, klagt aber gleichzeitig: »Die anderen Parteien möchten der AfD keine gleichberechtigte parteinahe Stiftung zugestehen. Die parteinahe Stiftung der größten Oppositionspartei soll als einzige leer ausgehen, während die parteinahen Stiftungen der anderen Parteien öffentliche Mittel von rund 600 Mio. Euro/Jahr unter sich verteilen. Die Methoden, wie das

geschieht, erinnern nicht an einen Rechtsstaat, sondern enthalten Elemente von intransparenten Mauseheleien in geheimen Zirkeln. Die DES bleibt hierbei ausgeschlossen.« Wie gesagt, der Schritt ist getan, dass man demnächst an solchen »intransparenten Mauseheleien« teilnehmen kann. Fragt sich nur, womit die Alternativen die politische Kultur und den nationalen Zeitgeist bereichern wollen.

Fürs christliche Abendland!

Und warum gerade Erasmus von Rotterdam? DES-Vorstandsmitglied Adam erläutert die Wahl: »Für Erasmus sprach vor allem, dass er uns als der erste Repräsentant eines kulturell, nicht bloß wirtschaftlich definierten Europas erschien.« Die Stoßrichtung solcher Parteinahmen fürs christliche Abendland ist seit PEGIDA etc. natürlich bekannt: Es geht gegen die Eindringlinge und Schädlinge, die »unser« Europa überfremden oder unterwandern wollen. Heute ist dabei die Islamisierung im Visier, bei Erasmus ging es wohl eher ums Judentum – woran möglicherweise auch Adam denkt, wenn er gewisse »problematische Eigenschaften« des vor 500 Jahren verstorbenen Humanisten Erasmus einräumt. Man muss den Mann eben aus seiner Zeit verstehen! So argumentiert auch der Historiker Heinz Schilling (im Interview mit der »Zeit«, 36/2018) gegen den Vorwurf von Micha Brumlik, »der Vordenker eines geeinten, toleranten und pazifistischen Europa habe Muslime und Juden gehasst«. Außerdem sei Erasmus lange nicht so antisemitisch gewesen wie sein Kollege Luther. Und Luther, das kennt man aus dem Jubiläumsjahr 2017, war natürlich in keinsten Weise so antisemitisch wie der österreichische Katholik Adolf Hitler ... Die Bezugnahme auf »unser Europa« im heutigen Rechtsradikalismus ist

jedoch überhaupt kein Novum. Vor gut 50 Jahren hat Theodor W. Adorno in einem seiner letzten Vorträge (der jetzt erstmals ediert wurde) darauf hingewiesen, dass der Neofaschismus der Bundesrepublik sein Etikett »Neo« allenfalls deswegen verdiene, weil er versuche, »die europäische Integration zu usurpieren, etwa von einer »Nation Europa« zu reden«¹. Adorno weiter: »Aber gerade das hat sich offenbar als sehr wenig zugkräftig erwiesen aus den Gründen des Nationalismus als eines Versuchs der Selbstbehauptung inmitten der Integration, der dann doch stärker ist«.

Feindbild EU

Diese widersprüchliche Position haben die radikalen Vertreter nationaler Souveränität in der Tat eingenommen, doch wurde sie in der Folge nicht aufgegeben, der Widerspruch ist dem neuen Rechtsradikalismus vielmehr bis auf den heutigen Tag erhalten geblieben. So gibt es mittlerweile ein europäisches Parlament, in dem sich eine Internationale der Nationalisten tummelt, um gemeinsam gegen die europäische Integration anzutreten. Europa hat propagandistisch eben die doppelte Funktion: als Feindbild für die Unterdrückung der nationalen Identität seiner Völker zu dienen und zugleich als Bollwerk gegen die anstürmenden, mit abendländischen Werten ganz unvertrauten Massen geschätzt zu werden. Dass dieser Widerspruch politisch gelebt und propagandistisch ausgenutzt werden kann, verdankt sich der dominierenden proeuropäischen Linie: Deren Vertreter/-innen kennen ebenfalls den Vorrang der eigenen Nation, um dessen willen das gesamteuropäische Einigungswerk stattzufinden hat. Mit dem Machtzuwachs, den die jeweilige Nation aus dem ökonomischen und politischen Bündnissystem bezieht, wird heutzutage

tage ja auch offen für den Verbleib in dem großartigen supranationalen Zusammenschluss geworben.

Und wenn die offizielle Hymne der Europäischen Union auf den Choralatz von Beethovens Neunter – mit dem unterlegten Schiller'schen Menschheitspathos: »Seid umschlungen Millionen... Diesen Kuss der ganzen Welt« – zurückgreift, warum soll da nicht eine stramm national gesinnte Partei auf den abendländischen Humanismus von anno dunne rekurren, mit dem sich Europa »nicht bloß wirtschaftlich definiert«, also vom Rest der Welt abgrenzt, sondern auch den Anschein einer kulturellen Identität erweckt? Verlogen ist eins wie das andere.

Ein Volk bilden

Die vom Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten herausgegebene Zeitschrift »Außerschulische Bildung« hat in ihrer Nr. 3 vom September 2019 eine erste Analyse des deutschnationalen Stiftungsprojekts vorgelegt (vorausgegangen war dem im Frühjahr 2019 die Veröffentlichung zur »alternativen Nationalerziehung« der AfD im Ulmer Verlag Klemm + Oelschläger²). Dabei ist vor allem der Schwerpunkt,

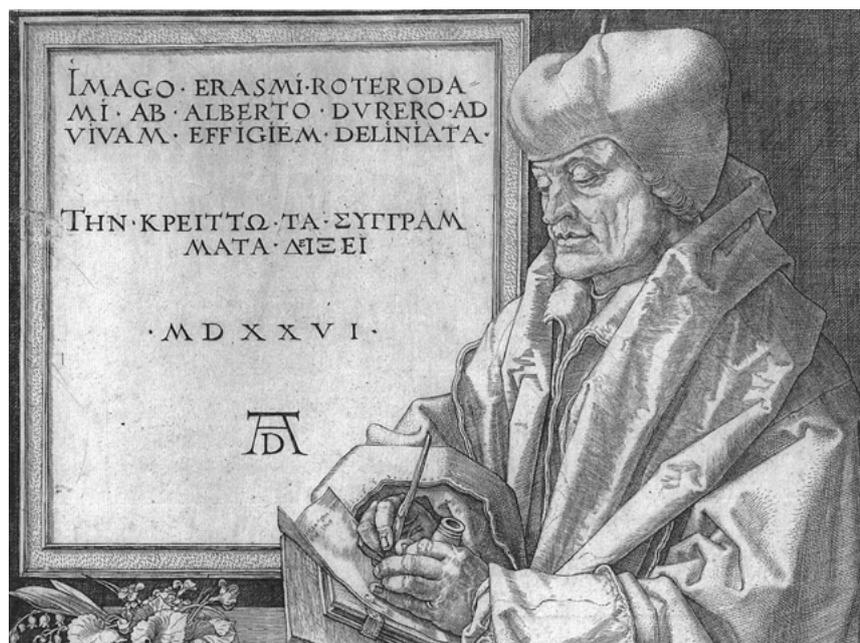
den die AfD auf politische Bildung – innerhalb und außerhalb der Schule – setzt, Thema. Für die Partei, die bildungspolitisch kein besonders reaktionäres Profil zeigt, sondern das Leistungsprinzip, die schulische Selektion und die Orientierung am Arbeitsmarkt in der üblichen Weise hochhält, besteht in einer Hinsicht enormer pädagogischer Handlungsbedarf: Es müsse bei den Leitbildern in Sachen Familie, Vaterland, Heimat konsequent umgesteuert werden. Die AfD beruft sich ja auf das deutsche Volk, das von seinen amtierenden Vertreter/-innen verraten sei – verraten zugunsten ausländischer Interessen und eines Bevölkerungsaustauschs, der Deutschland einer »feindlichen Übernahme« (Sarrazin) aussetzt. Bemerkenswert ist aber, dass diese Berufungsinstante erst geschaffen bzw. zugerichtet werden muss, da das Volk in seiner empirischen Gestalt das Bedrohungsszenario gerade nicht teilt.

Um den eigentlichen deutschen Volksscharakter (wieder-)herzustellen, ist die Erasmus-Stiftung aktiv.³ Wie die anderen parteinahen Einrichtungen auch, engagiert sie sich folglich in der Erwachsenenbildung. Ein überwölbendes ideologisches Dach für den nationalen Aufbruch hat sie mit »Erasmus«

gefunden: Von der Renaissance, also der Ära, als sich die europäischen Nationalstaaten herausbildeten, bis zum 20. Jahrhundert, als diese Staaten in ihre »Urkatastrophe«, ihren »Zivilisationsbruch« steuerten oder die »letzten Tage der Menschheit« einläuteten, schlägt sie locker den Bogen. Ihr erster Kongress im November 2018 widmete sich – unter Bezugnahme auf die von der Partei immer wieder geforderte Erneuerung der deutschen Erinnerungskultur aus nationalem Stolz und Selbstbehauptungswillen – dem Thema »100 Jahre Ende des Ersten Weltkrieges«. Dabei wurde als zentrale Erfahrung aus dem kriegerischen 20. Jahrhundert erstaunlicherweise festgehalten, dass die Pariser Friedenskonferenz 1919 gegen die transnationalen Illusionen einer One World die unabdingbare Rolle nationaler Grenzen deutlich gemacht habe. Es wurde damals also laut DES nicht mit dem Nachdruck auf Völkerbund und Völkerrecht die Perspektive multinationaler Regelungen zur Überwindung mörderischer Nationalkonflikte gewiesen, sondern im Gegenteil bekräftigt, dass die eigene Nation an erster Stelle kommt!

Der zweite Kongress der Stiftung findet im November 2019 statt und soll sich wieder einem Rückblick widmen. »1989–2019: 30 Jahre friedliche Revolution in der DDR« lautet sein Thema. Es steht nicht zu erwarten, dass dort zivile Techniken eines revolutionären Übergangs diskutiert werden, sondern dass es wieder um die europäische Urerfahrung geht, die da lautet: Menschen sind nur dann bei sich, wenn sie einsehen, dass sie den vom Schicksal bestimmten Teil eines Volkes bilden.

Johannes Schillo



Albrecht Dürer: Bildnis Erasmus von Rotterdam

Literatur

- 1 Adorno, T. W. (2019): Aspekte des neuen Rechtsradikalismus (1967). Berlin.
- 2 Schillo, J. (2019): Die AfD und ihre alternative Nationalerziehung. Ulm.
- 3 Siehe auch: Schillo, J. (2019): Desiderius-Erasmus: Wird der Bock zum Gärtner gemacht? AfD setzt mit ihrer Stiftung auf politische Bildung. In: Außerschulische Bildung, 3.

Offene Hochschule

Ludwig-Windthorst-Haus mit Projekt zur berufsbegleitenden Weiterbildung

Ein besonderes Projekt der Bildungspolitik stellt die sogenannte »Offene Hochschule« dar. Hochschulen öffnen sich für neue Zielgruppen – d.h. für solche, die kein klassisches Abitur oder Fachabitur haben, aber beruflich qualifiziert sind – z.B. als Meister und Betriebswirte, ebenso wie für die Gruppe der so genannten 3+3er, die durch eine anerkannte dreijährige Berufsausbildung sowie mindestens drei Jahre Berufserfahrung im Besitz einer fachgebundenen Hochschulzugangsberechtigung sind.

Es geht dabei um

- spezielle Studienangebote für Berufstätige,
- Erleichterung von Übergängen zwischen beruflicher und Hochschulbildung durch Anrechnung von Kompetenzen sowie
- Einbindung von Angeboten aus der Erwachsenen-/Weiterbildung in die Hochschulbildung.

Damit soll u.a. dem Fachkräftemangel begegnet werden. Die beruflich Qualifizierten sind ein großes und noch nicht ausreichend genutztes Potenzial für die akademisch ausgebildeten Fach- und Führungskräfte von morgen.

Psychologische Basiskompetenz

Die Universität Vechta und zwei niedersächsische Heimvolkshochschulen, das Ludwig-Windthorst-Haus in Lingen und die Historisch-Ökologische Bildungsstätte in Papenburg, haben in diesem Rahmen ein eigenes Projekt entwickelt, das über Mittel des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert wird: Angeboten wird eine berufsbegleitende Fortbildung für Personen, die eine Ausbildung in einem sozialen, pflegerischen, pädagogischen oder vergleichbaren Beruf absolviert haben und über einige Jahre an Berufserfahrung verfügen.

Diese Fortbildung mit Titel »Psychologische Basiskompetenz für professionelles Handeln in sozialen Berufen« ist angelehnt an ein Modul, das Bestandteil einschlägiger Studiengänge an der Universität Vechta ist bzw. für diese eingesetzt werden kann. Bei den Bachelor-Studiengängen handelt es sich um Gerontologie, Soziale Arbeit, Management Sozialer Dienstleistungen und Combined Studies mit Lehramtsoption. Psychologische Basiskompetenzen bilden eine wesentliche Grundlage für professionelles Handeln in den jeweiligen Berufsfeldern. Dabei geht es um:

- zentrale psychologische Paradigmen und Forschungsmethoden
- Entwicklungs- und Lernpsychologie
- Persönlichkeitspsychologie
- Soziale Interaktion
- Vertiefungen, z.B. Informationsverarbeitung und Gedächtnis; Bindung, Angst und Vertrauen

Das Modul wird von Prof. Dr. Martin K. W. Schweer, wissenschaftlicher Leiter des Arbeitsbereiches Pädagogische Psychologie an der Universität Vechta, konzipiert und gestaltet. Die ausgewählten Inhalte der Weiterbildung sind zum einen für das eigene berufliche Handeln nutzbar und bilden zum anderen eine Brücke zum Einstieg in die erwähnten Studiengänge der Universität Vechta.

Angesprochen sind z.B. Mitarbeitende in der Alten- oder Krankenpflege, Medizinische Fachassistent/-innen, Erzieher/-innen oder Sozialassistent/-innen, die sich beruflich weiterentwickeln möchten und überlegen, wie sie zusätzliche Kompetenzen erwerben können, und ob auch ein Studium für sie in Frage kommt.

Die Zielgruppe hat vor allem eines gemeinsam: Alle haben einen sehr zeitintensiven Beruf, so dass sie es sich kaum leisten können, für Fortbildungen länger vom Arbeitsplatz oder auch von der Familie wegzubleiben.

Die Inhalte werden daher in Form von »blended learning« online aufbereitet und vermittelt. Diese Onlinephase ermöglicht zeitflexibles Lernen am heimischen PC. Verknüpft wird dies mit 6 Präsenzseminaren im LWH oder in der HÖB. Dort werden die erarbeiteten Inhalte der Onlinephasen vertieft und bezogen auf die eigene berufliche Praxis reflektiert.

Am Ende der Weiterbildung besteht die Möglichkeit, mit einer erfolgreich abgeschlossenen Portfolioarbeit ein Zertifikat zu erwerben oder eine Modulprüfung in Form einer zusätzlichen Klausur abzulegen. Mit 6 Creditpoints (ECTS) kann dieses Modul dann auf die entsprechenden Studiengänge angerechnet werden. Die Weiterbildung dauert von September 2018 bis Oktober 2019. Die Teilnahme ist im Rahmen des Projektes kostenlos.

Der bisherige Verlauf des Projektes zeigt dreierlei:

Die Nachfrage nach solchen Angeboten ist sehr groß, es gab eine Warteliste. Das heißt, es besteht ein hohes Interesse an berufsbegleitender Weiterbildung und auch an der Möglichkeit, ein Studium aufzunehmen.

Die Teilnehmenden kommen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorkenntnissen; während der Präsenzseminare müssen die Lerninhalte daher mit individuellen Anknüpfungspunkten nachbereitet werden.

Für einige Teilnehmende stellen die Menge an Lernstoff und die Ansprüche wissenschaftlichen Arbeitens eine große Herausforderung dar; bei der entsprechenden Aufbereitung des Stoffes können Erwachsenenbildung und Universität voneinander lernen.

Die positiven Erfahrungen ermutigen die Projektpartner/-innen, ein weiteres Modul anzubieten, das sich mit organisationalem Handeln in sozialen Berufen befasst, also noch einmal klar auf die spätere Übernahme von Leitungsaufgaben abzielt.

Michael Reitemeyer, Martin K.W. Schweer, Thomas Südbek

1 Vgl. auch Schweer, M.; Schulte-Pelkum, J. (2017): Psychologische Grundlagen professionellen Handelns in sozialen Berufen. Berlin, 2., völlig überarb. Aufl.

Werte sind kein Luxus

Bayern: Religiöse Bildung erstmals gesetzlich gefördert

Religiöse Erwachsenenbildung ist in Bayern mit der Reform des Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung (BayEbFöG) seit 2019 erstmals als förderfähig gesetzlich verankert. Die KEB Bayern war zusammen mit der Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Bayern (AGEB) von Beginn an maßgeblich an dem Reformprozess beteiligt. Auf der diesjährigen Mitgliederversammlung der KEB Bayern stand das neue Gesetz im Mittelpunkt. Es wurde deutlich, dass nicht nur die christlichen Konfessionen, sondern auch das Judentum und die islamischen Gemeinschaften von dem Gesetz profitieren.

Rednerin auf der Versammlung war u. a. Dr. Ute Eiling-Hütig MdL, die wesentlich daran beteiligt war, dass das neue Gesetz so realisiert wurde.

Bildung nicht wertneutral

Im Hinblick auf die Aufgabe, das Erwachsenenbildungsförderungsgesetz von 1974 zu novellieren, stellte sich für sie die Frage: »Wie können wir diesen Auftrag der kirchlichen Erwachsenenbildungsträger in geeigneter Weise unterstützen und im Gesetz deutlicher verankern?« Die Schulen in Bayern sind der Wertordnung der Bayerischen Verfassung verpflichtet, die auf der Verwurzelung Bayerns in der christlich-abendländischen Tradition begründet ist: Sie dürfen also nicht wertneutral unterrichten und erziehen. Und mit dem gleichen Nachdruck ist es die Aufgabe des Staates, diese Wertevermittlung und Orientierungshilfen auch in der Erwachsenenbildung zu fördern und zu unterstützen. »Nach allgemeiner Rechtsauffassung führt die weltanschauliche Indifferenz des Staates aber nicht zu einer Negierung werthaltiger Erziehung.« Dennoch habe jede Form von Indoktrination im Dienste einer bestimmten politischen, ideologischen oder weltanschaulichen Richtung zu unterbleiben.



Dr. Ute Eiling-Hütig MdL

»Die Achtung vor religiöser Überzeugung hingegen ist allgemein verbindlich!«, sagte Eiling-Hütig. Kernelemente des christlich-abendländisch geprägten Wertefundaments der Bayerischen Verfassung seien: Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und -freudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Gute, Wahre und Schöne, Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt (auch: Bewahrung der Schöpfung) sowie die Erziehung im Geiste der Demokratie.

»Wie die Religion bei uns in Bayern ein ordentliches Unterrichtsfach ist, so muss religiöse Bildung für Erwachsene ebenso – wenn auch freiwillig – über die entsprechenden Einrichtungen der kirchlichen Erwachsenenbildungsträger weiterhin eine Kernaufgabe sein, die durch staatliche Unterstützung gefördert werden muss.«

Rosettenfenster großer Kathedralen

Dr. Claudia Pfrang, Mitglied des Vorstands der KEB Bayern, sagte anschließend in ihrem Statement, dass Religion nicht allein aus der Außenperspektive verstanden werden könne. Wie Rosettenfenstern großer Kathedralen ist Religion von außen betrachtet grau und farblos, von innen aber wundervoll, voller Farbe und Leben. »Religiöse Bildung muss daher auch aus einer Binnenper-

spektive geschehen können und auch geleistet werden.« Sie verwies darauf, dass in den neuen Vorschriften religiöse Bereiche vorgesehen sind, bei denen nicht unbedingt der Glaubensvollzug oder kirchenorganisatorische oder kirchengemeindespezifische Aufgaben im Vordergrund stehen. »Letztlich geht es [bei religiöser Erwachsenenbildung] darum, Menschen zu befähigen, sich zu Religion verhalten zu lernen. Dies beinhaltet sowohl eine existentielle wie auch eine reflexive, praktische und ästhetische Dimension und braucht Kompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen.« Dies umfasse in der Praxis etwa eine kognitive Auseinandersetzung mit Religion, der Bezug auf die praktische Dimension, die Deutung religiöser Phänomene, die Fähigkeit, religiöse Positionen zu kommunizieren, eine eigene Position zu gewinnen und ein eigenes religiöses Leben zu gestalten.

Den Himmel offen halten

»Religiöse Erwachsenenbildung möchte befähigen, dass sich Menschen dem Kreuzworträtsel Leben stellen und dem Mehr im Leben Raum geben – kurz: Sie hält den Menschen den Himmel offen. Zugleich befähigt sie Menschen zur Selbst- und Mitbestimmung, zur Übernahme von Verantwortung im persönlichen Bereich wie in Kirche, Gesellschaft und Welt sowie zur Solidarität mit Menschen am Rande. Sie regt zur Partizipation und zum Engagement an und ist damit unverzichtbar für eine von den Bürgerinnen und Bürgern getragene Demokratie.

Angesichts der Vielfalt an Sinnangeboten und Wertorientierungen ermöglicht sie, sich differenziert zu informieren, tiefer zu blicken, unterschiedliche Positionen zu verstehen und sich eine eigene zu bilden, sich angstfrei zu verständigen und selbst zu entscheiden – kurz: sich zu Religion(en) zu verhalten. Religiöse Bildung fördert damit das Aushalten unterschiedlichster Meinungen, Dialogfähigkeit, Akzeptanz und Toleranz – dies brauchen wir in unserer pluralen immer weiter auseinanderdriftenden Gesellschaft immer mehr.«

KEB Bayern/so

Ein langes Leben der KEB verbunden

Zum Tod von Heribert Herbermann

Am 19. Juni verstarb in Siegburg der ehemalige Bundesgeschäftsführer der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung KBE, heute KEB Deutschland, Heribert Herbermann im Alter von 94 Jahren.

Er wurde am 17. Februar 1925 in Münster/Westf. geboren. Nach Kriegsdienst von 1943 bis 1945 und nachgeholtem Abitur 1947 sowie Praktika bei der Oberfinanzdirektion Münster, in der Industrie und einem Arbeitseinsatz zum Aufbau der Universität Münster studierte er dort Sozialwissenschaften. In dieser Zeit war er beim Ruderverein Münster sportlich aktiv und brachte es 1948 bei den Rudermeisterschaften in Duisburg zum Deutschen Vizemeister im Vierer mit Steuermann und zum Deutschen Vizemeister im Achter.

Von 1955 bis 1960 war er Geschäftsführer des Katholischen Volksbüros und des Katholischen Bildungswerkes in Bonn. Anschließend wechselte er im Juli 1960 als erster Bundesgeschäftsführer zur 1957 gegründeten Bundesarbeitsgemeinschaft für Katholische Erwachsenenbildung, dem Zusammenschluss von Institutionen der Erwachsenenbildung in den Bundesländern, Diözesen und Verbänden, die damals ihre Bundesgeschäftsstelle einrichtete. 30 Jahre lang, bis 1990 erlebte und gestaltete Herbermann die Entwicklung der KEB in allen Höhen und Tiefen mit. Es war die Zeit des Aufbruchs. Die weltanschaulich gebundene Erwachsenenbildung war allgemein anerkannt, z. B. im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960. Die gleichberechtigte finanzielle Förderung musste aber erst noch erkämpft werden.

Die Gemeinsame Synode der Bistümer von 1971 bis 1975 in Würzburg, schuf mit dem Dokument »Kirchliche Verantwortung im Bildungsbereich« das erste



Heribert Herbermann (2004)

offizielle kirchliche Dokument, das beachtliche Formulierungen und Empfehlungen für die Katholische Erwachsenenbildung gab.

1970 verabschiedete die Mitgliederversammlung der KBE die Empfehlungen zur Struktur der örtlichen Katholischen Erwachsenenbildung, die zu einem wichtigen Anstoß und zur Grundlage für die weitere Entwicklung der Erwachsenenbildung auf örtlicher Ebene und deren Professionalisierung wurde.

All das hat Heribert Herbermann als »Urgestein« der Katholischen Erwachsenenbildung begleitet.

Schriftleitung der *Erwachsenenbildung*

Er war Mitgründer der Arbeitsgemeinschaft für katholische Familienbildung 1965 (AKF). Ebenso war er 1963 Mitgründer der Europäischen Föderation für katholische Erwachsenenbildung (FEECA) und in Personalunion sechzehn Jahre deren erster Generalsekretär. Neben verbandlichen Aufgaben wirkte er besonders an öffentlich geför-

dernten Bildungs- und Medienverbundprojekten mit.

Von 1976 bis 1990 redigierte er den MEDIENDIENST EB der Bundesarbeitsgemeinschaft. Im Jahre 1971 organisierte er für die Bundesarbeitsgemeinschaft die Herausgeberschaft der vom Institut für Erwachsenenbildung in Münster seit 1954 herausgegebenen *Erwachsenenbildung*. Seit dieser Zeit gehörte er der Redaktion dieser Zeitschrift an, von 1985 bis 1994 als verantwortlicher Schriftleiter. Nach seinem aktiven Dienst als Bundesgeschäftsführer der KBE widmete er sich ihrer weiteren konzeptionellen Entwicklung und Profilierung.

Als Vorsitzende der KBE erlebte Heribert Herbermann Präsident Prälat Bernhard Hanssler (1959–1974) und Alfons Nowak (1959–63), Prof. Dr. Fritz Hofmann (1963–1968), Dr. Bernhard Schomakers (1968–1974), Hermann Moog (1974–1977), Dr. Franz Henrich (1977–1981), Dr. Walter Klöppel (1982–1988) und Erwin Müller Ruckwitt (1988–2000).

Für mich als jungem Erwachsenenbildner, der 1978 erstmals auf die Bundesebene kam, war Heribert Herbermann damals das Gesicht der KBE. Er hatte ein unglaubliches fachliches und institutionelles Wissen, war stets freundlich und hilfsbereit und unglaublich belastbar, was bei manchem der KBE-Vorsitzenden und den damit verbundenen Turbulenzen auch notwendig war. Damals konnte man bei der KBE noch feiern und die feuchtfröhlichen Nächte gehörten für Heribert Herbermann bei aller Arbeit einfach dazu. Als ich 1988 in Vierzehnheiligen erstmals in den Bundesvorstand gewählt wurde, durfte ich ihn noch zwei Jahre als Bundesgeschäftsführer erleben, bevor wir 1990 Bernhard Nacke anstellten.

Bedingt durch die Folgen eines Sturzes und einer Infektion kam er ins Siegburger Helios Klinikum, wo er nach vier Tagen von uns gegangen ist. Die KEB Deutschland verneigt sich vor dem Werk dieses verdienstvollen Erwachsenenbildners und wird sein Andenken in Ehren halten. R.i.P.

*Dr. Bertram Blum,
ehem. Bundesvorsitzender der KBE*

Position

Wolfgang Hesse, Vorsitzender der Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung NRW e. V. und Mitglied im Vorschad der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland e. V.

Regt Euch auf! Die politische Dimension der Erwachsenenbildung in Kirche und Gesellschaft

Sie sind langjährig in der Erwachsenenbildung tätig? Sie glauben sich sicher, durch aktuelle Ereignisse nicht unnötig beunruhigt zu werden. Nervosität in der Bildungstätigkeit ist Ihnen fremd. Und wenn es mal richtig eng wird, dann tröstet Sie die Einsicht, dass schon viele Stürme Ihr Berufsleben geschüttelt haben. Sie sind aber nie von einem guten Kurs abgekommen, drehten nicht hektisch und planlos am Ruder. Erfahrene Fahrtenleute sind so leicht nicht zu erschüttern. Trotzdem. Mir persönlich wird klamm ums Herz. Nicht wegen des nie enden wollenden Kampfes um eine gerechte Finanzierung der Bildungsarbeit.

Dieser Kampf macht erstens einem homo politicus richtig Spaß und zweitens höchstens wütend. In politischen Gesprächen scheint leicht eine biedere Geringschätzung der Erwachsenenbildung durch. Ein Ärgernis sind die Forderungen nach einer neutralen Bildungsarbeit, was wirklich keine Alternative für gute Programme wäre. Die Heilsrufe nach einer gewerblich aufgestellten Bildungsarbeit lässt uns »Gemeinwohlorientierte« stauen. Der überfallartige Vorstoß zu Besteuerung von Bildungsleistungen unter der simplen Überschrift »europäische Angleichung« ist schon von anderem Kaliber, politisch händelbar, wenn auch unendlich viele Ressourcen vernichtend.

Misshandlung menschlicher Würde

Betroffen machen mich ganz andere Perspektiven. Die Sorge um die Schöpfung, die durch den menschlichen Lebensstil verursachten Kränkungen der Natur. Die Zergliederung der Gesellschaft in verschiedenste Interessenlagen und Milieus, der Verlust der Mehrheit in Politik und Sozialwesen und Egoismen, die den Vorrang des Eigenwohls vor Allgemeinwohl postulieren. Die immer offenkundiger favorisierten Misshandlungen menschlicher Würde in Sprache und Tat. Die Intoleranten, die Intoleranz frisst die Toleranz. Wie kann sich eine offene und tolerante Gesellschaft wehren? Da sind soziale Verwerfungen, Armutstatbestände, die Grenzen des Zumutbaren im Kapitalismus und die Aushöhlung des sozial gestalteten Wirtschaftens.

Meine Sorgen werden eingegrenzt durch das Wissen darum, dass die gemeinwohlorientierte Weiterbildung qualifiziert und an den handelnden Menschen orientiert arbeitet. Lehrende wie Lernende stehen gemeinsam ein für Lösungen, politisch wirksame Bildungsfacetten treten offen hervor. Und da sorgt mich noch der massive Rückgang der Zahl der Kirchenmitglieder, der offen ausgetragenen Richtungsstreit um den Weg des Christentums, der sich verdunstende Glaube an einen persönlichen Gott, die schrecklichen Missbrauchsfälle und deren Instrumentalisierung. Dankbar sind alle Beteiligten für den Rückhalt, den die Erwachsenenbildung in den kirchlichen Strukturen findet. Einen Rückhalt, ohne den Akademien, Familienbildungsstätten, ehren- und hauptamtlich betriebene Bildungswerke, Bildungsbeauftragte und all die anderen nicht existieren könnten. Und sollte es einmal an diesem Rückhalt fehlen, dann ist auf Konstruktion statt Konfrontation zu hoffen.

Noch eine letzte Frage: Gibt es einen Verlust an Theologie, an Glaubensarbeit als wissenschaftlicher Durchdringung des Christlichen? Als ein Zeichen auf dem Weg des Christentums in Deutschland in ungewissen und gleichwohl möglichen synodalen Zeiten ließe sich das Theologische gerade und besonders in der Erwachsenenbildung wieder mit neuer Kraft aufrüsten. Ist es doch die katholische Erwachsenenbildung, die offen für alle Menschen einen erheblichen Zuspruch in ganz unterschiedlichen Milieus findet und für Demokratie und Gottesglauben steht.

Fachtagung: Digitalität, Demokratie und Bildung

»Digitalität als Chance für die Demokratie. Wie muss sich Bildungsarbeit zukunftsfähig weiterentwickeln?« ist das Thema einer Fachtagung am 27.11.2019 in der Katholischen Akademie Stapelfeld, Cloppenburg. Referentinnen sind u. a. Prof. in Dr. Caja Thimm, Universität Bonn (»Meinungsmache im Netz? Filterblasen, Fake News und Hassrede als Gefahr für die Demokratie«) und Prof. in Dr. Kira Nierobisch, Katholische Hochschule Mainz (»Demokratiebildung, digitale Herausforderungen und Identitätsbildung«). Hinzu kommt die Präsentation von Good Practice-Beispielen. Die Konferenz wird von der Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerk und der Katholische Erwachsenenbildung (KEB) Deutschland organisiert. Anmeldung: <https://t1p.de/nm3q>

Maria Mayer-Schwingenschlögl

Das ABI – eine »Schule« für katholische Erwachsenenbildung

Berufsbegleitende Lehrgänge mit viel Praxisbezug

Ein »window of opportunity« hatte sich Mitte der Achtzigerjahre für die Katholische Erwachsenenbildung in Österreich ergeben. Bis zur Gründung des Ausbildungsinstituts für Erwachsenenbildung (ABI), gab es verschiedene Fortbildungsmöglichkeiten in der katholischen Erwachsenenbildung – zum Beispiel boten die katholischen Bildungswerke Kurse an, ebenso die katholischen Bibliotheken und weitere Einrichtungen. Interessierte mussten sich in einem Baukastensystem die für sie geeignete Ausbildung selbst zusammenstellen.

Status als katholische Privatschule

Damals entstand die Idee, diese verschiedenen Kurse zu einer einheitlichen Fortbildung zusammenzubringen und als Schule zu führen. Josef Petrik, der sowohl in der Katholischen Erwachsenenbildung als auch im Wiener Stadtschulrat tätig war, konnte gemeinsam mit einem Team sein Fachwissen einbringen, um die sachlichen Voraussetzungen zu schaffen. Es wurde ein Curriculum für die Ausbildung zum/r Seminar- und Gruppenleiter/-in erstellt, das allgemeine Themen der Erwachsenenbildung enthielt. Dieses ist bis heute gültig. Wesentliche Inhalte sind die Einführung in und Grundlagen der Erwachsenenbildung, Didaktik und Methodik, Gesprächsführung und Gruppendynamik, Programmplanung und Organisation. Dazu gibt es dann noch sechs Bereiche für die Spezialisierung, die in der damaligen Sprache religiös-theologische Bildung, persönliche Lebensgestaltung,

Ehe- und Elternbildung, soziale und politische Bildung, musisch-kulturelle Bildung und Altenbildung hießen. Das Ansuchen, eine Schule zu gründen, wurde vom Ministerium genehmigt. Das ABI erhielt 1987 den Status einer katholischen Privatschule mit eigenem Statut und Öffentlichkeitsrecht auf unbestimmte Zeit, als Schulerhalter wurde die Diözese Sankt Pölten bestimmt, die Verwaltung und Organisation erfolgt durch das Forum Katholische Erwachsenenbildung Österreich. Das ABI wurde als berufsbildende mittlere Schule eingestuft, was auch der stark praxisbezogenen Ausbildung entspricht. Für die Teilnahme an den Lehrgängen ist keine Matura erforderlich, d. h. Voraussetzung sind praktische Erfahrung und Interesse an der Arbeit als Erwachsenenbildner/-in. Erfahrungsgemäß gibt es unter den Teilnehmenden eine große Bandbreite an institutioneller Vorbildung, die das Lernen bereichert wie es auch die verschiedenen kulturellen und sprachlichen Hintergründe tun. Ein weiterer großer Vorteil der Anerkennung als Schule ist die Möglichkeit, staatliche Zeugnisse auszustellen. Die Absolvent/-innen können mit

ihren Zertifikaten und Diplomen eine staatliche Anerkennung vorweisen. Die Lehrgänge sind berufsbegleitend, die 14 Module werden am Freitag nachmittag und am Samstag innerhalb von zwei Jahren in einem Bildungshaus abgehalten. Zwischen erstem und zweitem Jahr gibt es zusätzlich eine Sommerwoche, um die Gemeinschaft zu stärken, denn einer der Aspekte der Kurse ist der Aufbau eines Netzwerks, das über die Lehrgangsdauer hinweg tragen soll. Das dritte Jahr ist für das Abhalten eines Diplomseminars und der Diplomarbeit vorgesehen, die von externen Begutachter/-innen beurteilt und benotet werden, entsprechend dem österreichischen Schulnotensystem.

Eine berufsbildende Schule hat auch relativ viele Praxisstunden, im Fall des ABI sind das 60 Stunden. Praxis bedeutet im Fall der Erwachsenenbildung, dass die Teilnehmenden der Lehrgänge sowohl in Seminaren hospitieren als auch selbst Seminare entwickeln und halten. Dabei werden sie in Kleingruppen von erfahrenen Erwachsenenbildner/-innen und Supervisor/-innen betreut, 15 Stunden sind für die Betreuung in der Gruppe vorgesehen, die auch Voraus-

Themenschwerpunkte der Lehrgänge zum/zur diplomierten Erwachsenenbildner/-in

- Lernort Gemeinde
- Elternbildung – Die Kompetenz der Eltern stärken
- Altern – Das Leben krönen
- Lernfeld Integration – Begleitung und Unterstützung in der Flüchtlingsarbeit
- Wirkkraft Musik
- Gesundheit ist ansteckend

setzung für das Zertifikat sind. Weitere 15 Stunden dürfen die Lernenden als Paar- oder Einzelbetreuung in Anspruch nehmen.

Durch die Einstufung als Schule wird die Betreuung der Lernenden durch den Klassenvorstand (= Klassenlehrer/-in) extra abgegolten und jede Klasse hat auch Klassensprecher/-innen.

Die Art der Ausbildung orientiert sich an der Didaktik teilnehmendenorientierter Erwachsenenbildung: Die erwachsenenbildnerischen Kompetenzen werden an konkreten Themen und Grupsituationen eingeübt und erprobt und das gemeinsame Lernen wird als solidarischer Austausch von Lernerfahrungen, der das Potenzial der Gruppe nützt, verstanden.

Als Fazit ergeben sich durch diese Form der Ausbildung folgende Vorteile:

- Relativ niedrige Kursgebühren durch Kofinanzierung
- Staatlich anerkanntes Diplom
- Fachliche Unterstützung durch die Schulqualitätsmanagerin der Bildungsdirektion
- Zugang zum Pool der Lehrenden in Schulen

Diese überwiegen bei weitem den Nachteil, dass ein relativ hoher administrativer Aufwand nötig ist, um die erforderlichen Daten in ein System einzuspeisen, das eigentlich für die Verwaltung von viel größeren Schulen gedacht ist, denn das ABI hat meist nur zwei Klassen mit ca. 35 bis 40 Teilnehmenden. Der Austausch mit der Schulqualitätsmanagerin funktioniert sehr gut, denn sie ist unterstützt diese doch ein wenig außergewöhnliche Schulform und hilft auch bei der Bewerbung der Kurse. Alles in allem ein gelungenes Modell der Zusammenarbeit von Schule und Erwachsenenbildung.

Ein weiteres ABI wird seit 1991 vom Katholischen Bildungswerk Salzburg in gemeinsamer Trägerschaft mit St. Virgil Salzburg als katholische Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht zur Aus- und Weiterbildung von Mitarbeiter/-innen in der Erwachsenenbildung geführt.

Dr. Maria Mayer-Schwingenschlögl ist bei der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Krems für den Bereich Höhere Schulen und Katholische Privatschulen zuständig.

Ernst Sandriesser

Schule und Erwachsenenbildung – zwei ungleiche Geschwister

Es gibt ein Schulsystem, aber kein Erwachsenenbildungssystem! Eine Analyse

Erwachsenenbildung (EB) ist in Österreich im Unterschied zum Schulwesen ein Tätigkeitsfeld, das keinen bestimmten Einrichtungen oder Trägern exklusiv zugeordnet ist.

Im Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung werden Förderungsgründe genannt, aber keine Höhe der Förderung und es wird auch nur eine Kann-Bestimmung für die Förderung normiert, anders als dies etwa in deutschen Landesgesetzen für Erwachsenenbildung seit den 1970er-Jahren oder im Südtiroler Weiterbildungsgesetz der Fall ist. Trotz Maßnahmen im Bereich der Personalförderung, der Qualitätsentwicklung und der Bundesländer-Vereinbarungen fehlt bis heute ein Gesetz, das ähnlich stabile Finanzierungsgrundlagen und langfristige Planungssicherheit garantiert wie im Schulbereich.

Die Vorliebe der Politik für Projektfinanzierung und direkte Zuwendung von Förderungen an Teilnehmende von beruflich nutzbaren Aus- und Fortbildungen führt zu rasch wechselnden Prioritätensetzungen und überdies zu einem massiv erhöhten administrativen Aufwand, der sich mit den personellen Ressourcen der Einrichtungen nicht leisten lässt. Gerade in dieser Situation sind »die Kirchen als wichtige Träger von Schulen, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung gefordert. Sie leisten mit ihren Einrichtungen einen unverzichtbaren Beitrag zu einem differenzierten und für alle leistbaren Bildungssystem«¹.

Christliche Bildungseinrichtungen nehmen eine wesentliche Brückenfunktion zwischen den Kirchen und der Gesell-

schaft wahr: im Bereich des Identitätslernens, der Lebensgestaltung, der Wertebildung, der Sprachkompetenz, der gesellschaftspolitischen Bewusstseinsbildung, der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur.² Doch obwohl die katholische Erwachsenenbildung mit über einer Million Teilnahmen eine mit den katholischen Privatschulen und dem katholischen Religionsunterricht vergleichbar große Zielgruppe hat (bei 74.000 Schüler/-innen in den katholischen Privatschulen beziehungsweise 600.000 Schüler/-innen im katholischen Religionsunterricht) spiegelt sich dieses Gleichgewicht nicht in der innerkirchlichen Wahrnehmung wider.

Was uns trennt!

Im Gegenteil: Aktuell stehen drei katholische Bildungshäuser in Österreich vor der Schließung. Und das trotz ausreichender Nachfrage und Auslastung. Entgegen vieler Absichtserklärungen wie im oben zitierten Ökumenischen Sozialwort fehlt es an breitem Rückhalt in den kirchlichen Entscheidungsgremien. Denn während die gesellschaftliche Legitimität kirchlicher Erwachsenenbildung durch Themen wie Migration, interreligiöser Dialog und community building stark zunimmt und von staatlicher Seite die Angebote spezieller Bildungsarbeit für Eltern sowie Senior/-innen weiterhin gefördert werden, wird kirchenintern die Relevanz und Katholizität der Erwachsenenbildung ständig hinterfragt. Vergessen scheinen die Worte des verstorbenen Innsbrucker Bischofs Reinhold Stecher: »Was schulden Christen

der Welt? – Bildung und Dialog!« Damit nicht dauernd jene reden, die nichts zu sagen haben.

Das Interesse von Priestern und Diakonen an Erwachsenenbildung ist nicht mehr vorhanden, und während viele kirchliche Privatschulen noch von Orden verwaltet werden, haben diese sich weitgehend aus der Erwachsenenbildung zurückgezogen.

Auch in der Politik dominiert die Schuldiskussion und steht damit im erstaunlichen Widerspruch zur Aktualität und Relevanz lebensbegleitenden Lernen als einem der aktuellen Top-Themen der Politik (Digitalisierung, Demokratiebildung, nachhaltiger Lebensstil).

Wie reagieren wir darauf, dass in den nächsten 30 Jahren 50% der Jobs verschwinden werden? Welche individuellen, familiären und sozialen Lernprozesse braucht es, um diese Entwicklung mit zu vollziehen?

43% der gemeinnützigen Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Österreich haben nicht mehr als 5 angestellte Mitarbeitende, lediglich 7% haben einen fixen Stab von mehr als 100 Mitarbeitende, womit sie Schulgröße erreichen. Mit den aktuellen Ressourcen erreicht die Erwachsenenbildung gerade einmal 15% der erwachsenen Bevölkerung.

Den 7.000 katholischen Religionslehrer/-innen stehen in Österreich gerade einmal 300 hauptberufliche Pädagog/-innen in katholischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung gegenüber, die, unterstützt von 400 administrativen Mitarbeitenden, rund 8.000 nebenberufliche und 13.000 ehrenamtliche Mitarbeitende managen.

Auch im öffentlichen Bildungswesen liegt der Schwerpunkt eindeutig im Bereich der schulischen und hochschulischen Bildung. Für maximal 13 Schuljahre stehen 98% des Bildungsbudgets zur Verfügung, für die nächsten 60 Bildungsjahre nur 1 bis 2%.

Diese Unterdotierung führt dazu, dass Pädagog/-innen in der Erwachsenenbildung im Vergleich zu ihren Kolleg/-innen im höheren Schulbereich bis zu 25% weniger verdienen – bei gleicher Ausbildung und gleich vielen Dienstjahren.

Befreit von Schulpflicht, Erziehungsauftrag und Bildungskanon orientiert sich Erwachsenenbildung an der Biographie der Teilnehmenden und an deren aktuellen Herausforderungen. Alle zehn Jahre ändern sich die Lebensbedingungen, es kommt zu Krisen und jede Krise erzeugt Lernbedarf. Die Erwachsenenbildung passt sich diesen Veränderungen des Lebens an und reagiert flexibler als Schulen. Im Unterschied zur Schule ist nicht der Lernstoff, sondern seine Bedeutung für die Teilnehmenden der Angelpunkt der Entwicklung der Curricula. Deshalb sind gute Lehrer/-innen nicht automatisch gute Erwachsenenbildner/-innen – und umgekehrt.

Was uns verbindet!

Mit der »Initiative Erwachsenenbildung« gibt es in Österreich seit 2012 die Möglichkeit des kostenlosen Nachholens eines Pflichtschulabschlusses und Angebote für Basisbildung. Ihr Ziel ist es, in Österreich lebenden Jugendlichen und Erwachsenen auch nach Beendigung der schulischen Ausbildungsphase den Erwerb grundlegender Kompetenzen und Bildungsabschlüsse unentgeltlich zu ermöglichen. Im Basisbildungsbereich ist dafür ein Budget von 62 Millionen Euro vorgesehen, für das Nachholen des Pflichtschulabschlusses rund 49 Millionen Euro. Insgesamt sollen knapp 17.000 Personen von den Angeboten profitieren. Die vergleichsweise hohen Budgetmittel geben aber auch Anlass zu Kritik an dieser »Reparaturwerkstatt des Schulsystems«.

Ein gemeinsames Arbeitsfeld von Schule und Erwachsenenbildung hat sich in den letzten Jahren in den Bereichen der Elternbildung, der Integration und der Bildung für Senior/-innen entwickelt: die Förderung der Zusammenarbeit und des Voneinander-Lernens von Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen.

Begegnung, Kommunikation, Problemlösung und die Möglichkeit ein neues Miteinander im geschützten Rahmen auszuprobieren, sind dabei die zentralen Themen. Dabei können

Fragen des Klimaschutzes und eines enkeltauglichen Lebensstils genauso im Fokus stehen, wie die Vermittlung digitaler Kompetenzen der Jungen an die Älteren.

Ergänzend zur Schulbildung kann dieses intergenerationelle Miteinander für Herausforderungen des persönlichen Lebensalltags stärken und soziale Netze entstehen lassen. Um das zu erreichen, braucht es den längst überfälligen Schulabschluss der ungleichen Geschwister und eine Gleichbehandlung durch Staat und Kirche.

Anmerkungen

- 1 Ökumenisches Sozialwort (2003), Nr. 28.
- 2 Vgl. ebd.

Mag. Ernst Sandriesser ist Theologe und seit 2018 Geschäftsführer des Forums Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich.

Forum Katholischer Erwachsenenbildung: Positive Jahresbilanz

Mit über 31.000 Veranstaltungen und rund 720.000 Teilnahmen ist laut der jetzt veröffentlichten Jahresbilanz die Katholische Erwachsenenbildung weiterhin einer der größten Anbieter der Erwachsenenbildung in Österreich. Der Trend zu längeren Kursen und Seminaren setzt sich fort und bestätigt die Arbeit des größten Dachverbandes für kirchliche Erwachsenenbildung in Österreich.

Inhaltlich standen im Vorjahr die Themen Digitalisierung & Social Media, 100 Jahre Republik Österreich, Beziehung leben in der Familie und am Arbeitsplatz und die aktive und demokratische Mitgestaltung der gesellschaftlichen Veränderungen im Mittelpunkt. Positiv war im Jahr 2018 auch die Eröffnung des neugebauten Bildungshauses St. Michael in Tirol und der Start für die Entwicklung eines neuen Zentrums für Bildung, Kunst und Kultur in Steiermark.

Peter-Georg Albrecht

Diskriminierungserfahrungen und Zivilcourage im Leben älterer Menschen in Ostdeutschland

Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildungsarbeit vor Ort

In einer Studie wurden Senior/-innen zum Thema Zivilcourage befragt. Ergebnis: Für die meisten sind eigene Zivilcourage und Diskriminierung kaum Teil des eigenen Lebensalltags – dafür sehen sie es um so stärker bei anderen. Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies, die Themen Empathie und eigenes Engagement in der Arbeit mit Senioren/-innen stärker zu berücksichtigen.

Durch ihre Lebenserfahrung sind gerade Senior/-innen Expert/-innen für Diskriminierungsschutz, Zivilcourage und den Widerstand gegen Rechtsextremismus in der Gesellschaft. So die Ausgangsüberlegung der Katholischen Erwachsenenbildung in Sachsen-Anhalt, die gemeinsam mit zivilgesellschaftlichen Partnern im Jahr 2019 eine qualitative Studie zum Thema »Seniorinnen und Senioren, Demokratie, Rechtsextremismus und zivilgesellschaftliches Engagement gegen Rechtsextremismus« durchgeführt hat.¹ In problemzentrierten Interviews wurden dreißig ausgewählte ostdeutsche junge Alte und hochaltrige Menschen, ausgehend von einem kritischen Blick auf den Zustand der gegenwärtigen Gesellschaft, unter anderem gefragt: Welche biografischen Erfahrungen mit Diskriminierung haben Sie? Und: Welche biografischen Erfahrungen mit Zivilcourage gibt es? Eingebettet sind diese Fragen in die zentrale gesellschaftsbezogene Einleitungsfrage: Was ist für Sie Rechtsextremismus?²

Praktisches Ziel dieser Untersuchung ist es, Angebote der Erwachsenenbildungsarbeit für ältere Menschen zu konzipieren, die sensibel für diese Erfahrungen älterer Menschen sind und partnerschaftliche, kooperative, antidiskriminierende und menschenrechtliche Ziele verfolgen.³



Dr. Peter-Georg Albrecht ist stellv. Vorstand der KEB Sachsen-Anhalt e.V. und Wissenschaftler an der Hochschule Magdeburg-Stendal.

Foto: Hochschule Magdeburg-Stendal

Massive Ängste vor spontanem Engagement und Zivilcourage

In den Interviews der Studie sollten sich die Interviewpartner/-innen zu Momenten der Zivilcourage in ihrem Leben äußern, zu Momenten, in denen jemand aufstand und sagte: »So geht es nicht«.

Angenommen wurde, dass Senior/-innen aufgrund ihres langen Lebens mit Zivilcourage in Berührung gekommen sind und dass sie Zivilcourage aus verschiedenen Kontexten kennen: aus ihrer Familie, aus ihrem Betrieb, aus Nachbarschaft und Zivilgesellschaft, aus dem politischen und dem öffentlichen Raum.

Angenommen wurde außerdem, dass diese Erfahrungen von Zivilcourage einen Weg aufzeigen, wie mit Diskriminierung umgegangen werden muss. Und dass eine Erwachsenenbildungsarbeit sensibel für Diskriminierungserfahrungen sein muss, aber an die Zivilcourageerfahrungen anknüpfen könnte.

Allerdings zeigen die Untersuchungsergebnisse: Es gibt kaum Erinnerungen an und kaum Erfahrung mit Zivilcourage, stattdessen eine starke Angst vor den Folgen von spontanem Engagement. Vielen der befragten Senior/-innen fällt zum Thema Zivilcourage nur sehr wenig ein. Obwohl sie dezidiert nach ihren Erfahrungen befragt wurden, sagen sie häufig: »Ich habe das noch nicht beobachtet«. Und: »Ich habe das noch nicht erlebt«.

Wie beispielsweise Herr I, für den es zwar Zivilcourage geben könnte, diese aber immer wieder auch »ein Problem« erzeugt: Wer sich couragiert engagiert, »der bekommt oder kann viel Ärger bekommen«. Bei einigen Seniorinnen und Senioren wird diese Furcht vor den Folgen noch verstärkt durch das Argument: Wer sich so engagiert, »der kann auch sterben«, so Herr I. Und er begründet seine Problematisierung mit folgender Meinung: »Sagen Sie mal einem Bürger in der Stadt, der eine Zigarette, einen Stummel wegschmeißt: ›Bürger, Sie haben ein Stück Papier verloren!‹ Da können Sie eine geschallert bekommen. So weit ist es gekommen! Früher da brauchte man den nur angucken, und da hat der sich gebückt und das Papier mitgenommen. Da brauchte

man gar nichts sagen. Aber heute...«

Diese Erfahrung und vor allem Situationsdeutung mit der Konsequenz der Zivilcouragemeidung taucht immer wieder in den Interviews wie auch in den Zivilcouragetrainings der Erwachsenenbildungsträger vor Ort auf. Als das Problem der hochgelegten Füße, wie manche Erwachsenenbildner/-in mittlerweile sagen, dominieren diese Erzählung und dieses Narrativ die Begründung einer Meidung von Zivilcourage:

„Ich habe mich die erste Zeit immer mal aufgeregt, wenn die mit ihren Dreckschuhen auf die Sitze traten, aber es hat keinen Zweck. Als älterer Mensch hat es keinen Zweck. Weil man eben Angst hat, wenn man unterwegs ist«. Der befragte ältere Mann sagt: »Wenn ich da der einzige Mann bin und wenn ich da was sage und die gehen mich an: Wer soll mir da helfen?«. Seines Erachtens wird man »zusammengeschlagen«. »Ob das nun eine ältere Dame oder Herr ist, man wird zusammengeschlagen, bloß weil die die Handtasche wollten. Oder man wird totgeschlagen, weil man was gesagt hat«, so ein Befragter.⁴

Diskriminierungen sind meist Diskriminierungen anderer

Vor dem Hintergrund von biografischen Diskriminierungserfahrungen, d. h. der Diskriminierung von Bekannten, Kolleg/-innen und Verwandten sowie auch der eigenen Diskriminierung, ist die Zivilcouragemeidung möglicherweise zu verstehen.

In den Interviews der Studie sollten Interviewpartner/-innen die Frage beantworten: Welche biografischen Erfahrungen mit Diskriminierung haben Sie?

Angenommen wurde, dass Senior/-innen aufgrund ihrer Biografie und der verschiedenen erlebten Lebenszusammenhänge und -phasen (Schule, Beruf, Nachbarschaft, Vereinswesen; in der Jugend, im mittleren Erwachsenenalter und im Alter) vielfältige Erfahrungen mit Diskriminierung haben. Angenommen wurde außerdem, dass diese Erfahrungen mit Diskriminierung – u. a. von der Erwachsenenbildung – bearbeitet sein müssen, wenn der Weg zur Zivilcourage frei gemacht werden soll. Zivilcourage wird sich zugetraut, so die Vermutung der Interviewer/-innen, wenn Beispiele gelungener Zivilcourage bewusst sind. Gleiches gilt für die Erfahrungen eines erfolgreichen Vorgehens gegen Diskriminierung – so dass beide Aspekte Seiten ein- und derselben Medaille sind.

Die Studie macht deutlich: Die meisten Befragten berichten von der Diskriminierung anderer Menschen. Weniger häufig beziehen sie sich auf Diskriminierungen, die sie selbst hinnehmen mussten.

Häufig beziehen sich die Diskriminierungserfahrungen auf die strukturelle Diskriminierung in der DDR. Insbesondere die Christ/-innen unter den Befragten haben »alles erlebt, was da möglich war und durchgeführt wurde – bis hin zur Diskriminierung der eigenen Kinder«. »Nicht zur erweiterten Oberschule« zugelassen zu werden, empfindet zum Beispiel Herr I als »Ausgrenzung«. Er sagt: »Die Karriere, die ich ma-

chen konnte«, musste ich »abbrechen«. Denn »da fehlten mir zwei Gramm, das Parteiabzeichen. Das ist Ausgrenzung.«

Befragte haben aber auch Erfahrungen mit den Diskriminierungen der 1990er-Jahre. »Eine Tochter hat einen Afrikaner geheiratet und die hatte schon etliche Probleme. Sie wohnte in Ostdeutschland«, berichtet Herr L. Sie »hatte etliche Probleme – und auch der Mann«. Wenn es bspw. darum ging »auf die Straße zu gehen«, »wo Brutalität war und wo man auch mal zusammengeschlagen wurde«, »was man vorher nicht kannte«.

Solche Diskriminierungen gibt es auch heute, so dass sich ältere Menschen, wie Frau A, insbesondere in der Straßenbahn »immer um einen Platz im vorderen Bereich bemüht«, was »viele ausländische Bürger« auch tun.

Diskriminierung, die auftritt, wird häufig nicht erkannt (weil Orte der Diskriminierung gemieden werden und weil vielleicht nicht hingesehen wird), so dass Seniorinnen und Senioren sagen: »Ich habe das noch nicht erlebt, dass es«, wie Frau A es ausdrückt, »zu Zusammenstoßen gekommen wäre.«

Aktuelle Diskriminierungssituationen sind älteren Menschen häufig medial vermittelt. So sieht es Frau A als eine Diskriminierungsgefahr an, dass beim Vorhandensein einer Toilette für das dritte Geschlecht in Schulen Kinder, die auf diese Toilette gehen würden »im Klassenverband« »oder wie auch immer gewisse Schwierigkeiten haben«.⁵

Konsequenzen für die Erwachsenenbildung älterer Menschen

Vier wichtige Ziele einer Erwachsenenbildung älterer Menschen, die der Stärkung von Zivilcourage dienen, sind: Einbettung von Seniorinnen und Senioren in Gruppen, damit ihnen stets deutlich bleibt, dass es lohnt, empathisch zu sein und sich solidarisch verhalten; Engagementqualifizierung von der einfachen Teilnahme an diesen Gruppen hin zu einem mitverantwortlichen Engagement für andere; regelmäßige kleinere und alltagsnahe Zivilcouragetrainings, um spontan reagieren zu können; sowie Arbeit an einer couragierten Haltung, damit Menschen Mut haben.⁶

Eine wichtige Voraussetzung, diese Ziele zu erreichen, ist die Biografiearbeit, in der Erfahrungen mit Zivilcourage wiederaufgerufen als auch Erfahrungen von Diskriminierung bewusst gemacht und bearbeitet werden müssen. Gerade die Bearbeitung von Diskriminierungserfahrungen gilt es allerdings antidiskriminierend, menschenrechtlich, kooperativ und partnerschaftlich zu rahmen:

- Das bedeutet zuvorderst, auch mit Senior/-innen an Unterscheidungen zu arbeiten, durch die bestimmte Menschen und Personengruppen nicht diskriminiert werden. Helfen könnte hierbei, gemeinsame Bedürfnisse und Erfahrungen von Menschen und Personengruppen zu verdeutlichen.
- Weil durch Diskriminierung Gräben der Ausgrenzung aufgerissen werden, tut eine Erwachsenenbildung mit Senior/-innen gut daran, immer wieder den Gleichwer-

tigkeitsgrundsatz zu betonen, nach dem alle Menschen prinzipiell gleichwertig sind, so dass kulturelle Differenzen, politische Systeme und historische Prozesse nie für sich, sondern immer nur in Bezug zum unhintergehbaren Auftrag zum Schutz der Menschenwürde und der damit eng verknüpften Beachtung des Gleichwertigkeitsgrundsatzes betrachtet und verglichen werden können.

- Auch im höheren Lebensalter muss weiterhin, wieder und insbesondere geübt werden, wie kooperativ und gemeinschaftlich gehandelt werden kann, und so selbst einen Beitrag dazu zu leisten, damit das Alter nicht zu einer Lebensphase wird, in der die einen diskriminiert werden und andere diskriminieren – weil eben jeder und jede eingebettet in gemeinsames Handeln und gute Beziehungen und nicht ausgegrenzt werden möchte.⁷
- Mehr noch: Senior/-innen können mit erwachsenenbildnerischer Unterstützung lernen, partnerschaftlich zu agieren und gemeinsame Visionen und Zielen des gesellschaftlichen Zusammenlebens wie auch des konkreten Handelns und konkreter Projekte zu betonen.
- Diskriminierungsspiralen in Gedanken, Worten und Werken sind zu unterbrechen. Eine Erwachsenenbildung mit älteren Menschen kann zu all diesen Dingen ihren Beitrag leisten, sei es durch nicht-diskriminierende Unterscheidungsmuster, durch Betonung des Gleichheitsgrundsatzes und der Menschenwürde, durch eine kooperative Praxis und durch Partnerschaftlichkeit.

⁶ Vgl. Albrecht/Krug 2019, S. 5.

⁷ Vgl. Albrecht 2011, S. 25.

Literatur

- Albrecht, P.-G.; Krug, A. (2019): Zivilcourage älterer Menschen als bedeutende Form eines bürgerschaftlichen Engagements gegen Diskriminierung. In: BBE Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement Newsletter für Engagement und Partizipation in Deutschland Nr. 8/2019. S. 1–6.
- Albrecht, P.-G. (2011): Von früher lernen heißt...? Zivilgesellschaftliches Engagement älterer Menschen gegen Rechtsextremismus. Eine Neulandbegehung in Ostdeutschland. Berlin: Amadeu-Antonio-Stiftung.
- Albrecht, P.-G. (2010): Leider verschüttet. Zivilcourage in der biographischen Erfahrung engagierter Senioren. In: Miteinander e.V. Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt (Hg.): Impulse für eine lebendige Demokratie Nr. 28/2, S. 12–13.
- Heitmeyer, W. (2003): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und erste empirische Ergebnisse. In Heitmeyer, W. (Hg.): Deutsche Zustände. Teil 1. Frankfurt a. M., S. 15–34.
- Zick, A.; Küpper, B.; Berghan, W. (2017): Von hohem Ausgrenzungswert. Menschenfeindliche und rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. In: Glaser, S.; Pfeiffer T. (Hg.): Erlebniswelt Rechtsextremismus. Bonn, S. 65–86.

Anmerkungen

- 1 Zivilgesellschaftlicher Träger der Studie ist die Katholische Erwachsenenbildung im Land Sachsen-Anhalt e.V. Lokale Kooperationspartner sind die Hochschule Magdeburg-Stendal, Miteinander e.V. Netzwerk für Demokratie und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt, die Netzwerkstelle Demokratisches Magdeburg, der Sportsportbund Magdeburg, die DGB-Region Altmark-Börde-Harz und die Landeszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt. Überlokaler Partner ist die Amadeu-Antonio-Stiftung Berlin. Gefördert wird die Untersuchung durch das Bundesprogramm »Demokratie Leben« des Bundesamtes für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben.
- 2 Anders als in anderen gerontologischen lebensweltbezogenen wie auch eher psychologischen Studien werden in der vorliegenden soziologischen Untersuchung nicht konkrete Gegenwarts- und Alltagserfahrungen und Emotionen als Rahmen erhoben und analysiert, sondern der Blick der älteren Menschen auf die heutige Gesellschaft, die Gefährdungen der Demokratie, den Rechtsextremismus und die sogenannte gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (vgl. Heitmeyer 2003 oder aktuell Zick et al. 2017).
- 3 Die Studie knüpft an eine umfangreiche Vorstudie derselben Autorinnen aus den Jahren 2009 bis 2011 an (vgl. Albrecht 2011).
- 4 Zitiert aus Albrecht 2011, S. 11. Neben den hier vorgestellten ängstlich Meidenden gibt es auch ältere Menschen, die sich couragiertes Handeln zutrauen. Bekannt sind drei Typen von Zivilcourage: Die unsicher Reagierenden, die entschieden Agierenden und die sich zusammen mit anderen Engagierenden. Neben dem ängstlich Meiden sind also das unsicher Reagieren, das entschieden Agieren und das sich zusammen mit anderen Engagierenden Formen der Zivilcourage älterer Menschen (vgl. Albrecht/Krug 2019, S. 4 und Albrecht 2010, S. 12–13).
- 5 Dies deckt sich mit den Erkenntnissen der Vorstudie: Damals wurde herausgearbeitet, dass es Seniorinnen gibt, die wegen ihres weiblichen Geschlechts abgewertet werden. Hinzu kommen zu diesem Diskriminierungstypus der Typus der Diskriminierung aufgrund des religiösen Bekenntnisses und der Typus der Diskriminierung aufgrund von Nähe zur Linkspartei und der Typus der Diskriminierung wegen Arbeitsunwilligkeit sowie der Typus der Diskriminierung aufgrund von punkerorientiertem Aussehens (siehe Albrecht 2011 S. 20ff.).

Die Katholische Erwachsenenbildung im Land Sachsen-Anhalt e. V. engagiert sich seit ihrer Gründung nicht nur in den klassischen Themenfeldern der kirchlichen Bildungsarbeit für alle Generationen. Sie vertritt einen personenorientierten, menschenrechtlichen Ansatz und setzt sich ein für mehr gesellschaftliche Toleranz und gegen Rechtsextremismus und Rechtspopulismus. Möglich wird dies durch zusätzlich eingeworbene bundes-, landes- und stiftungsgeförderte Projekte wie aktuell »Kompetent für Demokratie«, »Respekt für Religion«, »Interkulturelle Öffnung« und eben »Senior_innen, Demokratie und Rechtsextremismus«.

Mona Pielorz

Das ProfilPASS-System

Institutionenübergreifende Zertifizierung von Kompetenzen

Das ProfilPASS-System hat sich seit der ersten Veröffentlichung des ProfilPASS für Erwachsene im Jahr 2006 stetig weiter entwickelt. Der Grundstein für den ProfilPASS wurde im Jahr 2002, mit dem Projekt »Machbarkeitsstudie BLK-Verbundprojekt: Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens«, gelegt. Im Rahmen dieses BMBF-Projektes wurden die Chancen für die Entwicklung und Einführung eines Weiterbildungspasses, mit dem Fokus auf die Sichtbarmachung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen, aus wissenschaftlicher Perspektive untersucht. Den Empfehlungen der Machbarkeitsstudie folgend wurde in den darauffolgenden Jahren der ProfilPASS für Erwachsene entwickelt, erprobt und abschließend evaluiert. In weiteren Projekten und Eigenarbeiten der Servicestelle ProfilPASS am DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) wurden anschließend der ProfilPASS für junge Menschen, ein Konzept zur Qualitätssicherung, der ProfilPASS in Einfacher Sprache und ein Qualifizierungs- und Re-Zertifizierungssystem für ProfilPASS-Beratende entwickelt. Der Online-Auftritt des ProfilPASS beinhaltet für jedes Instrument eine eigene Internetseite mit vielen Informationen, Beratungsangeboten und Downloads. Auch außerhalb von Projektphasen arbeitet die ProfilPASS-Servicestelle intensiv mit den ProfilPASS-Beratenden, Dialogzentren und Multiplikator/-innen zusammen, kümmert sich um die Re-Zertifizierungen, Verbreitung der Kurs- und Weiterbildungsangebote, sowie die Erhaltung und Weiterentwicklung des ProfilPASS-Systems. Auch die Erprobung des ProfilPASS mit unterschiedlichen Zielgruppen und in heterogenen Settings gehört zu den Kernaufgaben der ProfilPASS-Servicestelle.

Der ProfilPASS ist ein systematisch-biografisches Instrument, mit dem sich die ProfilPASS-Nutzenden intensiv mit

ihrer Bildungs- und Lernbiografie auseinandersetzen und diese systematisch analysieren können. Ziel ist es, ein persönliches Kompetenz- bzw. Stärkenprofil zu erarbeiten, das alle Kompetenzen, auch die nicht-formal und informell erworbenen, sichtbar macht und beschreibt.

Das Kernelement des ProfilPASS ist der so genannte Vierschritt: hier »benennen« und »beschreiben« die Nutzenden zuerst ihre Aktivitäten, um anschließend die Kernhandlung aus ihnen herauszufiltern (»auf den Punkt bringen«). Abschließend wird der Handlung eine Niveaustufe zugeordnet (»bewerten«), diese beschreibt inwieweit der Nutzende in der Lage ist, die Handlung mit oder ohne Hilfe auszuführen, ob sie in anderen Kontexten eingesetzt werden kann. Dabei ist die Besonderheiten des ProfilPASS, dass sich das Instrument auf die Stärken und Ressourcen seiner Nutzenden konzentriert und die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen visualisiert und dokumentiert.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie bringt zusätzliche Gewinne für die Nutzenden, sie lernen sich selbst zu reflektieren, sind anschließend in der Lage zu beschreiben warum sie bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen besitzen, und in welchen Kontexten sie diese erbringen können. Dieses Wissen führt in den meisten Fällen auch zu einer Steigerung des Selbstbewusstseins und motiviert die Nutzenden sich weiterzubilden.

Die Bearbeitung des ProfilPASS kann von einigen Personengruppen als schwierig empfunden werden. So wird das Instrument manchmal als zu sprachlastig beschrieben oder die Auseinandersetzung mit Lebenserfahrungen als belastend. Diese Risiken werden durch die Zusammenarbeit mit ProfilPASS-Beratenden gemildert, die vom DIE zertifiziert, und von ProfilPASS-Multiplikator/-innen in passspezifischen Qualifizierungen mit

Blick auf die ProfilPASS-Qualitätsstandards ausgebildet werden. Des Weiteren wurde der ProfilPASS in Einfacher Sprache speziell für die Bedarfe und die besondere Erfahrungssituation von Neuzugewanderten entwickelt.

ProfilPASS und Beratung

Der ProfilPASS kann mit und ohne einem ProfilPASS-Beratenden bearbeitet werden. Doch letztlich kommt den ProfilPASS-Beratenden eine sehr wichtige Aufgabe in der Bearbeitung zu, sie unterstützen den Nutzenden bei der Benennung eines Beratungsziels, der Entwicklung von Ideen und persönlichen Projekten und helfen den Abgleich zwischen den vorhandenen und der für die Realisierung notwendigen Kompetenzen zu machen. Des Weiteren beraten sie bei der Formulierung konkreter Ziele, legen gemeinsam mit dem Nutzenden Handlungsbedarfe fest und erstellen einen realistischen Zeit- und Umsetzungsplan. Auch mögliche Hindernisse bei der anknüpfenden Umsetzung werden festgehalten und gemeinsam überlegt wie diese überwunden werden können. Nur ProfilPASS-Beratende können nach der ProfilPASS-Bearbeitung ihren Teilnehmenden einen ProfilPASS-Kompetenznachweis ausstellen.

ProfilPASS-Internetseiten

ProfilPASS: www.profilpass.de
 ProfilPASS für junge Menschen: www.profilpass-fuer-junge-menschen.de
 ProfilPASS in Einfacher Sprache: <https://scout.profilpass-international.eu/download>

Mona Pielorz ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung.

Eva Bonn, Goran Jordanoski

Kompetenzen von Migrant/-innen

EU-Projekt SCOUT: Bildungsmaterialien für die Beratungsarbeit mit Neuzugewanderten

Die verstärkte Zuwanderungsbewegung nach Europa in den vergangenen Jahren stellt nicht nur Politik und Gesellschaft vor eine besondere Herausforderung. Bildungsberatende spielen für den Integrationsprozess der neuzugewanderten Menschen eine außerordentlich wichtige Rolle, da der Zugang zu Spracherwerb, Bildung und geregelter Erwerbstätigkeit entscheidende Gelingensbedingungen sind.

Die Neuzugewanderten bringen vielfältige Erfahrungen und Kompetenzen mit, die mit den Kompetenzprofilen deutscher Berufsbilder in der Regel nicht vergleichbar sind. Während der Zugang in den deutschen Arbeitsmarkt primär über den Nachweis formaler Qualifikationen geregelt wird, können Neuzugewanderte ebendiese Nachweise selten erbringen. Eine grundlegende Aufgabe von Bildungsberatenden ist daher die Erfassung der Berufserfahrungen sowie der informell und non-formal erworbenen Kompetenzen der Neuzugewanderten. Hierfür werden geeignete Materialien und Unterstützungsangebote für Beratende benötigt.

Das Erasmus+-geförderte Projekt SCOUT (»aSsessing Competences for fUTure«) setzt genau an dieser Stelle an und richtet sich an Bildungsberatende in sechs europäischen Ländern (Deutschland, Griechenland, Österreich, Schweden, Slowenien und Spanien), die mit Neuzugewanderten arbeiten und deren Potenziale und Kompetenzen ans Licht bringen.

Durch umfassende Recherchen, Fokusgruppen und Experteninterviews wurden zunächst länderübergreifend die Bedarfe von Neuzugewanderten herausgefiltert, wobei insbesondere die Sprachbarriere und der Zugang zu Informationen als relevante Hindernisse bezüglich des Zugangs zu Bildung und Arbeit identifiziert wurden. Außerdem wurde hervorgehoben,

dass flexible Ansätze in der Beratung benötigt werden, um den jeweils individuellen Biographien der Neuzugewanderten gerecht werden zu können. Unter Berücksichtigung dessen wurde das SCOUT-Toolkit (Methodenkoffer) entwickelt. Hierbei handelt es sich um eine systematische Zusammenstellung von 20 Kompetenzerfassungsinstrumenten für Neuzugewanderte mit je unterschiedlichen inhaltlichen und methodischen Ausrichtungen. Beratende können anhand von strukturierenden Kategorien ein oder mehrere Instrumente auswählen, die für ihre jeweilige Beratungssituation passend sind. Die Beratenden können flexibel zwischen den Tools wählen, aber auch Kombinationen einzelner Tools sind möglich. Auch gibt es eine Kategorie, die Instrumente zur Selbsteinschätzung beinhaltet, welche von den Neuzugewanderten selbstständig bearbeitet werden können. Als Kernstück des SCOUT-Toolkits wurde der ProfilPASS in Einfacher Sprache entwickelt. Der ProfilPASS ist ein Instrument zur Erfassung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen, das seit 2006 in Deutschland und seit 2013 auch in anderen europäischen Ländern angewendet wird. Für SCOUT wurde der ProfilPASS (siehe nebenstehender Bericht) zielgruppengerecht angepasst. Diese Anpassungen fanden sowohl auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene als auch in Bezug auf das Layout statt, wobei die Bedarfslage und die Lebenswirklichkeit der Zugewanderten als Orientierungspunkt galten. So wurde neben der Übersetzung in einfache Sprache beispielsweise die Erfahrungsstation »Mein Leben in einem neuen Land« hinzugefügt. Auch wurden biographische Beispielfiguren (Testimonials) in den ProfilPASS integriert, um den Neuzugewanderten die Bearbeitung und den Transfer zu ihrer eigenen Lebenssituation zu er-

leichtern. Um Beratende beim Einsatz des ProfilPASS in Einfacher Sprache und des SCOUT-Toolkits zu unterstützen, wurde darüber hinaus ein Manual entwickelt. Diese Handreichung bietet eine Einführung dazu, wie Beratende mit dem ProfilPASS in Einfacher Sprache und mit dem SCOUT-Toolkit arbeiten können. Es werden beispielsweise Hilfestellungen dazu gegeben, wie ein passendes Tool im Toolkit gefunden werden kann oder wie ein Beratungsablauf mit dem ProfilPASS in Einfacher Sprache aussehen kann. Im SCOUT-Curriculum sind zudem Richtlinien und Empfehlungen für ein Training von Beratenden zusammengestellt. Derzeit werden in allen Partnerländern Beratende für den Einsatz der SCOUT-Produkte ausgebildet und der ProfilPASS in Einfacher Sprache und das Toolkit werden im Rahmen einer Testphase mit Neuzugewanderten erprobt. Erste Rückmeldungen zeigen, dass sowohl der ProfilPASS in Einfacher Sprache als auch das SCOUT-Toolkit als wertvolle Unterstützungsangebote für die Beratungsarbeit mit Neuzugewanderten angesehen werden.



Einfacher Sprache kann zudem in gedruckter Form über den Verlag wbv Media erworben werden.

Alle hier vorgestellten Produkte sind kostenfrei zum Download auf der Projektwebseite (<https://scout.profilpass-international.eu/download>) auf Deutsch, Englisch, Griechisch, Spanisch, Schwedisch und Slowenisch verfügbar. Die deutsche Version des ProfilPASS in

Eva Bonn und Goran Jordanoski sind wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung.

Alexander Mack

»Und es hat alles geklappt auf einmal, irgendwie«

Projekt mit Schüler/-innen: »Politische Partizipation als Ziel der politischen Bildung«

Das Modellprojekt »Politische Partizipation als Ziel der Politischen Bildung« wird zwischen 2016 und 2019 von der Bundeszentrale für politische Bildung gefördert und im Haus am Maiberg koordiniert, der Akademie für politische und soziale Bildung des Bistums Mainz. Dabei bilden sich jeweils Tandems aus schulischen Lerngruppen und außerschulischen Bildungseinrichtungen, die über einen Zeitraum von mehreren Monaten intensiv zusammenarbeiten, um in mehrtägigen Seminaren an außerschulischen Lernorten politische Aktionen zu entwickeln, durchzuführen und zu reflektieren. Durch die enge Zusammenarbeit zwischen der Projektleitung, den Teilnehmenden und der wissenschaftlichen Begleitforschung wird erprobt, was geschieht, wenn junge Menschen an der Schnittstelle zwischen schulischen und außerschulischen Settings die Gelegenheit zu eigenständigem politischem Handeln bekommen.

Zielgruppe und Seminargestaltung

Bei der Projektgestaltung war eine möglichst heterogene Zusammenstellung der teilnehmenden Lerngruppen besonders wichtig. So waren nach drei Jahren über 600 Schüler/-innen aus Haupt- und Real-, Gemeinschafts- und Berufsschulen sowie Gymnasien aus fünf Bundesländern mit einer Alterspanne von der sechsten bis zur

zwölften Jahrgangsstufe beteiligt.

Zur Planung und Reflexion unterschiedlicher politischer Aktionen der Schüler/-innen finden pro Lerngruppe jeweils zwei außerschulische Seminare statt. Der Ablauf des Projekts pro Lerngruppe und Schuljahr lässt sich wie folgt visualisieren:

Die jeweils zweitägigen Aktions- bzw. Reflexions-Seminare bestehen aus vier Modulen, die aufeinander aufbauen und mit unterschiedlichen Methoden gefüllt werden können. Besonders hervorzuheben ist hier vor allem die Methode der Sozialraumerkundung: Diese zeitintensive Variante zum Herausarbeiten politischer Themen zur weiteren Bearbeitung eignet sich durch die hohe Lebensweltorientierung vor allem für sogenannte bildungsbenachteiligte Gruppen, da hier der Sozialraum der Teilnehmenden als Themenfeld eröffnet wird. Als »sozialräumliche Analyse- und Beteiligungsmethode« werden die beteiligten Akteur/-innen hierbei als Expert/-innen tätig, die sich aktiv an der »Artikulation ihrer Empfindungen, Bedürfnisse etc.« beteiligen.¹

Bei der Sozialraumerkundung erhalten die Teilnehmenden in Kleingruppen die Aufgabe, einen vorgegebenen Bereich ihres Sozialraums (das kann ihre Heimatstadt oder der Ort ihrer Schule sein) anhand bestimmter Gesichtspunkte zu erkunden und dadurch eine »neue Brille« aufzusetzen. Durch die Vorgabe von Leitfragen kann ein thematischer Fokus gesetzt werden,

wenn z. B. eher zu ökologischen oder sozialpolitischen Themen gearbeitet werden soll. Nach der Erkundungsphase werden die positiven sowie negativen Erfahrungen der Kleingruppen auf einem Stadtplan bzw. einer Landkarte zusammengetragen und dienen als Ausgangspunkt zur Identifizierung gesellschaftspolitischer Probleme.

Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Einrichtungen

Im weiteren Verlauf des Aktions-Seminars analysieren die Teilnehmenden das identifizierte Problem und erarbeiten daraus eine oder mehrere politische Aktion(en), die in der anschließenden aktiven Phase in den schulischen Alltag eingebettet werden: Im Rahmen des politik- oder sozialwissenschaftlichen Unterrichts erhalten die Jugendlichen Zeit und Raum zur eigenständigen Planung und Durchführung ihrer Aktion(en). Dabei – und in der regelmäßigen partizipativen Auswertung und Weiterentwicklung des Projekts mit Lehrkräften, Schüler/-innen und außerschulischen Referent/-innen – werden zahlreiche Faktoren zur Zusammenarbeit zwischen Schulen und außerschulischen Einrichtungen deutlich:

– Das eigenständige Vorbereiten, Durchführen und Auswerten politischer Projekte bietet zahlreiche Lernanlässe auf unterschiedlichen Ebenen und zeigt jungen Menschen politische Räume und Handlungsmöglichkeiten auf. In diesem »Experimentierfeld für partizipati-

Start: Infos & Vorbereitung in Klasse / Kurs

Aktions-Seminar

Aktive Phase: Schüler/-innen gestalten politische Projekte

Reflexions-Seminar

Ende: Nachbereitung

onsorientierte politische Bildung«² können sie Kontakt zu Strukturen sowie Entscheidungsträger/-innen bekommen und konkrete Auswirkungen ihres politischen Handelns spüren.

- Aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte bieten Kooperationen mit außerschulischen Partner/-innen gute Gelegenheiten, die Grenzen ihrer Schule auszuweiten. In Zeiten polarisierter Gesellschaften stellt dies einen wichtigen Schritt zur Demokratiebildung dar, die nicht nur in Schulen, sondern explizit auch in Zusammenarbeit mit gesellschaftlichen Akteur/-innen wie außerschulischen Bildungseinrichtungen als »authentische Lernorte« sinnvoll gelingen kann.³
- Gelingende Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Einrichtungen sollten auf Augenhöhe, also mit vergleichbaren Rechten und Pflichten aller Partner stattfinden. Dazu werden langfristige personelle sowie finanzielle Ressourcen auf beiden Seiten benötigt.⁴

Reflexion des politischen Handelns bietet Lernanlässe

Die intensive Reflexion der politischen Aktionen ist mindestens ebenso wichtig wie die Aktionen selbst. Die Ereignisse und Erfahrungen, die die Teilnehmenden in der aktiven Phase machen, sind sehr divers und werden im abschließenden Reflexions-Seminar gemeinsam ausgewertet. Durch positive Erfahrungen und Erfolge, aber auch Rückschläge und Misserfolge wird deutlich, dass politische Beteiligung nicht automatisch in Erfolgserlebnissen mündet, sondern auch Enttäuschungen bereithalten kann, sodass wiederum Strategien für deren Bewältigung entwickelt werden müssen.⁵ Zum Abschluss soll ein besonderes Augenmerk auf sogenannte »bildungsbenachteiligte« Jugendliche gelegt werden, denen häufig politisches Desinteresse zugeschrieben wird – eine Fremdzuschreibung, die sie leider oft für sich selbst übernehmen und sich im politischen Raum daher als

»nicht handlungsfähig« betrachten.⁶ Im Projekt wurde häufig die Erfahrung gemacht, dass besonders Jugendliche aus dieser Zielgruppe ein starkes Bewusstsein für gesellschaftliche und politische Themen haben, jedoch ohne dass sie dies so benennen würden. Projekte wie das hier beschriebene können besonders diesen Teilnehmenden die Möglichkeit bieten, erstmals in ihrem Leben als »politisch wirksame Subjekte« aufzutreten, wie die Überschrift dieses Artikels zeigt – in Zeiten einer Entfremdung großer Teile der Bevölkerung vom konventionellen Politikbetrieb eine positive Erfahrung, die zu wichtigen Kompetenzen für das Zusammenleben in einer Demokratie führen können.

Anmerkungen

- 1 Deinet 2009.
- 2 Widmaier 2013.
- 3 Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019.
- 4 Vgl. Wohnig 2017.
- 5 Vgl. Hedtke 2012.
- 6 Vgl. Mack/Wohnig 2019.

Literatur

- Deinet, U. (2009): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden.
- Hedtke, R. (2012): Partizipation ist das Problem, nicht die Lösung. In: POLIS – Report der deutschen Vereinigung für politische Bildung 3/2012, S. 16–18.
- Mack, A.; Wohnig, A. (2019): »Und es hat alles geklappt auf einmal irgendwie“: Erste Ergebnisse aus dem Modellprojekt »Politische Partizipation«. In: Pohl, K.; Lotz, M. (Hg.): Gesellschaft im Wandel – Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik?!. Schwalbach/Ts. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019): Leitfaden Demokratiebildung des Landes Baden-Württemberg. Stuttgart.
- Widmaier, B. (2013): Partizipation als Ziel politischer Bildung. Führt Kooperation zum Ziel? In: Juchler, I. (Hg.): Projekte in der politischen Bildung. Bonn.
- Wohnig, A. (2017): Mit Kooperationen politischer Bildung politische Aktion ermöglichen. In: Becker, H. (Hg.): Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule. Jahresbroschüre der Transferstelle politische Bildung 2017. Essen.



Schülerinnen bei der Projektarbeit

Foto: Haus am Maiberg

Oksana Janzen

Letzte Chance für Benachteiligte

Zweiter Bildungsweg in Niedersachsen

Die Vorbereitungskurse zum nachträglichen Erwerb von Haupt- und Realschulabschlüssen stellen einen bedeutenden Aufgabenbereich der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung in Niedersachsen dar. Die anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind die Hauptanbieter von Vorbereitungskursen zu den Abschlussprüfungen außerhalb des konventionellen Schulsystems und verschaffen den Jugendlichen und jungen Erwachsenen aller Nationalitäten die Möglichkeit, ihren Schulabschluss auf dem zweiten Bildungsweg zu erwerben. Der Zweite Bildungsweg ist allgemein ein sehr flexibler und sich schnell ändernder Bereich der Erwachsenenbildung, der sich an den raschen Wandel der Lebenswelt der Kursteilnehmenden anpassen muss. Der klassische Unterricht, der nur die Vermittlung schulischer Inhalte an die Kursteilnehmenden zum Ziel hat, wird in der freien Erwachsenenbildung zunehmend durch neue Kursformen ersetzt. Ein klassischer Kurs entwickelt sich nach und nach zu einer umfangreichen Maßnahme bestehend aus vielen unterrichtsergänzenden, zusätzlichen Angeboten. Diese Veränderung ist nicht zuletzt auf die ohnehin heterogene Teilnehmendenschaft zurückzuführen, die durch den Zuzug von Geflüchteten noch vielfältiger geworden ist. Die verschiedenen Lebenslagen und das soziale Umfeld der Kursteilnehmenden, ihre Lebenserfahrungen, die Einflüsse ihres sozialen- und familiären Umfeldes, ihre schulischen Vorleistungen – alle diese Faktoren mit einem erwachsenengerechten Unterrichtsgeschehen zu verbinden, stellt zugleich eine Herausforderung sowie eine Aufforderung für mehr Flexibilität und Anpassungsfähigkeit für die Einrichtungen dar. Die Teilnehmendenstruktur hat sich in

den letzten Jahrzehnten massiv verändert. Waren es vor 40 Jahren Teilnehmende mit Berufserfahrung im (Hilfs-)Arbeiterbereich, die einen beruflichen Aufstieg anstrebten, so kommen heute Teilnehmende, die im Arbeitsleben überhaupt keine Möglichkeiten hatten, Erfahrungen zu sammeln. Stattdessen sind sie geprägt durch negative Erfahrungen in den Förder- oder Hauptschulen sowie in den berufsbildenden Schulen und haben eventuell schon einige Jahre in »Warteschleifen« verbracht. Dazu kommen multiple Problemlagen persönlicher Natur oder Gesundheitsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten usw. Diese Zielgruppe ist mit den »klassischen« Formen des Zweiten Bildungsweges kaum noch zum Erfolg zu führen.

Schulabschluss für Geflüchtete

Seit 2006 fördert das Land Niedersachsen die Maßnahmen des zweiten Bildungsweges im Rahmen eines Sonderprogramms zusätzlich, um Innovationen und Qualitätsentwicklung in diesem wichtigen Bereich zu unterstützen. Seit 2017 wird im Rahmen eines weiteren Programmes der nachholende Erwerb von Schulabschlüssen für Geflüchtete gefördert. Das weitere Ziel dieser Förderung, die grundsätzlich als Anschubfinanzierung der Maßnahmen angelegt ist, besteht darin, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen sozial zu stabilisieren, die Entwicklung ihrer Persönlichkeit und ihrer Lernkompetenz aktiv zu fördern und sie auf dem Weg in die Ausbildung und den Beruf zu orientieren. Mit begleitenden Angeboten wie niedrigschwelliger Berufsorientierung und individueller sozialpädagogischer Begleitung erweitern die Erwachsenenbildungseinrichtungen

somit ihr Bildungsangebot. Dies ist insbesondere für Geflüchtete von großer Bedeutung, die möglichst schnell in die Arbeitswelt einsteigen wollen. Dafür benötigen diese Unterstützung bei der Entwicklung realistischer Berufsperspektiven. Die Hilfe für Geflüchtete bei der Bewältigung persönlicher Problemlagen aber auch bei der Verarbeitung von psychischen Störungen und traumatischen Erlebnissen als Folgen von Flucht und Migration, schaffen eine Grundlage für die Teilnahme am Unterricht, motivieren zum Durchhalten und führen möglichst zum erfolgreichen Abschluss der Maßnahme.

Um diese Arbeit weiterhin leisten zu können, muss die Erwachsenenbildung politisch und finanziell wesentlich besser unterstützt werden. Der Bedarf an solchen nachholenden Kursen ist viel höher, insbesondere hinsichtlich des Förderbedarfes bei Geflüchteten. Jedes Förderprogramm ist doch am Ende des Tages eine befristete Projektförderung, wo weder eine längerfristige, sozial abgesicherte Personalplanung noch die Fortführung der Kurse ohne die Unterbrechung von Bildungsketten möglich sind. Der zweite Bildungsweg ist weder für Bildungsanbieter kostendeckend, noch können diese Kosten von den Teilnehmenden selbst getragen oder aus anderen Mitteln gegenfinanziert werden. Deshalb braucht der zweite Bildungsweg, unter anderem auch als ein wichtiger Bestandteil der Grundbildung, großzügige, längerfristig angelegte Strukturinvestitionen, um das qualitative Bildungsangebot für alle, die es brauchen, zu sichern und den Herausforderungen wie Digitalisierung, Migration und Inklusion sicher zu begegnen.

Oksana Janzen ist Mitarbeiterin der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung Niedersachsen, Team Lebensbegleitendes Lernen.

Frank Buskotte

Wie lerne ich lernen?

Lerncoaching für Oberstufenschüler/-innen

»Der Mensch soll lernen, nur die Ochsen büffeln!« Dieses Wort stammt von Erich Kästner, ist also nicht einer aktuellen Diskussion um G7, G8 und damit verbundenen schulpolitischen Fragen entnommen. Gleichwohl ist es immer noch Realität, dass sich Schüler/-innen – gerade mit Blick auf bevorstehende Schulabschlüsse – einen gewaltigen Berg von »Stoff« gegenübersehen, den es zu bewältigen bzw. zu verinnerlichen gilt. Die Frage nach dem »Was« – nach den Inhalten des Lernens – prägt nach wie vor schulisches Handeln und Denken. Lernen ist aber ein konstruktiver Prozess – eine Tätigkeit, die weit mehr ist als bloßes »Büffeln« von Stoff. Lernen bedeutet: verstehen, sich auseinandersetzen, Gebrauchsspuren bilden. Das ist an Aktivitäten gebunden. Und so entscheidet der »Gewusst-wie-Faktor« über Erfolg oder Misserfolg. Ob Vokabeln, Geometrie oder Kommaregeln, ist dabei völlig egal.

Lernworkshop

Die Katholische Erwachsenenbildung (KEB) Osnabrück hat einen Lernworkshop entwickelt, der auf die steigenden Anforderungen zu Beginn der gymnasialen Oberstufe abgestimmt ist. Schüler/-innen lernen in diesem Kurs, sich Wissen selbstgesteuert anzueignen und nachhaltig Lernkompetenz aufzubauen. Denn jeder Mensch lernt selbst und ständig. Dabei geht es stets kreativ und in angenehmer Lernatmosphäre um folgende Themenbereiche:

- Selbsteinschätzung: Das eigene Verhalten, die eigenen Stärken und Verbesserungsmöglichkeiten einschätzen zu können.
- Gehirn/Hardware: Fähigkeit zu wissen, was das Gehirn zum Lernen braucht und dafür zu sorgen.

- Motivation: Ein persönliches, attraktives Lernziel (Motiv) zu finden und dafür zu sorgen, es zu erreichen.
- Konzentration: Sich für bestimmte Zeit auf eine Aufgabe ausreichend lange konzentrieren zu können.
- Lernstrategien: Geeignete Lernstrategien je nach Bedarf, Thema und Kontext zu kennen und einsetzen zu können.
- Organisation: Fähigkeit, Zielschritte zu planen, Lernstoff einzuteilen sowie realistische Zeitpläne zu entwerfen.
- Lernumgebung: Fähigkeit für eine förderliche Lernumgebung inkl. Lernpartner/-in zu sorgen.
- Beziehungen: Stärkende Beziehungen zu Familie, zu Freunden und zu Lehrer/-in aufbauen und pflegen zu können.
- Ressourcen: Zugang zu den eigenen Stärken und positive Glaubenssätze zu haben, sich entspannen sowie mit Niederlagen umgehen zu können. Und zu wissen, wo es Unterstützung gibt und diese nutzen.

Die Lerncoaching-Kurse sind zunächst konzipiert für Schüler/-innen der gymnasialen Oberstufe, also vorrangig für die 10. bis 12. Jahrgangsstufe. Grundsätzlich kann das Konzept aber auf alle Schulformen und fast alle Altersgruppen angepasst werden. Die größten Bedarfe liegen vermutlich bei Schüler/-innen, die auf eine Abschlussprüfung zugehen oder die gerade die Schulform gewechselt haben und sich den Herausforderung der neuen Lernumgebung stellen müssen. Bisher bietet die KEB Osnabrück die Kurse in zwei verschiedenen Formaten an: Der Umfang von 10 Zeitstunden ist entweder auf fünf aufeinanderfolgende Samstage à 2 Stunden verteilt oder auf wöchentliche Treffen à 1 Stunde im späteren Nachmittag. Die Resonanz

an den drei bisher kooperierenden Schulen zeigt eine Präferenz für die kompaktere Samstagsvariante. Interessant ist, dass sowohl der Werbeweg über die Schüler/-innen als auch über die Eltern gleichermaßen funktioniert; allerdings muss man sich in beiden Fällen die Mühe der möglichst persönlichen Ansprache machen. Das bloße Verteilen von Flyern erzeugt seltener die nötige Aufmerksamkeit. Daher bietet die KEB an, dass der oder die Referent/-in in die Schulen kommt und entweder bei Elternabenden das Kursmodell vorstellt oder durch die entsprechenden Lerngruppen der Schüler/-innen »tingelt« und während der regulären Unterrichtszeiten Einblicke in das gibt, was die Schüler/-innen erwarten dürfen, wenn sie sich anmelden.

Relevanz des Lernens

Die Lerncoaching-Kurse der KEB wollen also zunächst Schüler/-innen zu einem möglichst erfolgreichen Verlauf und Abschluss ihrer Schulkarriere verhelfen. Darüber hinaus geht es aber auch darum, alle Beteiligten im System Schule für die Relevanz des Lernens an sich zu sensibilisieren (und nicht nur für die Bedeutung der Lerninhalte ...).

Dr. Frank Buskotte ist Geschäftsführer der Katholischen Erwachsenenbildung im Bistum Osnabrück.

Praxishilfen und Publikationen



Die von der Hans-Böckler-Stiftung unterstützte LOEB-Studie »Die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens« untersucht die Wirksamkeit der Maxime vom lebenslangen Lernen in Erziehungs- und Bildungsorganisationen. Die Neuerscheinung **Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens**.

Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee, herausgegeben von Dieter Nittel und Rudolf Tippelt, fasst die Ergebnisse dieser Studie zusammen (wbv Media 2019, 278 S. 49,90 Euro). Grundlage der Untersuchung bilden 52 Leitbilder bzw. institutionelle Selbstbeschreibungen, 50 Interviews mit Führungspersonen und vier Gruppendiskussionen mit 38 pädagogischen Praktiker/-innen aus insgesamt acht pädagogischen Bereichen. Einrichtungen der Elementarpädagogik, unterschiedliche Schulformen, Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung, der Sozialpädagogik sowie Hochschulen wurden untersucht. Die Studie kann bestätigen, dass sich das lebenslange Lernen von einer bloßen bildungspolitischen Orientierungsformel zu einer Institution sui generis entwickelt hat. Entscheidend dabei ist, dass das lebenslange Lernen nicht nur explizit und direkt, sondern auch implizit oder mittelbar in den Leitbildern, im Berufswissen der Leitung und im Orientierungswissen der pädagogisch Tätigen präsent ist. So taucht die bildungspolitische Maxime vom lebenslangen Lernen in allen Bildungsbereichen in Kombination mit fünf weiteren Schlüsselthemen auf, sodass ein wechselseitiger Verweiszusammenhang entsteht. Zu diesen generativen Themen gehören: Kooperation, Qualität, die Klage über schlechte Ressourcenausstattung, Beratung und Bildung. Mittlerweile gibt es pädagogische Beratungsangebote für jeden Lebensabschnitt: Sie reichen von der pränatalen Beratung und der Elternberatung über schulische und erwachsenenpädagogische Angebote bis hin zur sozialpädagogischen Beratung für Ältere. Die Studie ermittelt einen Veränderungsprozess in Richtung eines pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens (s. auch die Rezension in diesem Heft).

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biografieforschung

Bildung – Institution – Lebenswelt
Eine biografische Studie zu institutioneller und lebensweltlicher Bildung im Lebensverlauf von BildungsaufsteigerInnen
Regina Soremski



Um den Stellenwert von Bildung im Laufe des Lebens geht es auch in dem Buch **Bildung – Institution – Lebenswelt: Eine biografische Studie zu institutioneller und lebensweltlicher Bildung im Lebensverlauf von BildungsaufsteigerInnen** von Regina Soremski (Barbara Budrich 2019, 339 S., 39,90 Euro). Die Autorin untersucht, wie Familie, Schule und weitere Sozialisationsbereiche zusammenwirken und welche Bildungserfahrungen nicht nur im Prozess des Bildungsaufstiegs, sondern auch für die weitere akademische Berufskarriere eine Rolle spielen. Die Studie lässt sich als Plädoyer für eine Perspektivenerweiterung der Ungleichheitsforschung verstehen – gerade im Kontext eines Diskurses, der wiederholt Nicht-Passungen zwischen Institution und lebensweltlich erworbenem Habitus in den Fokus rückt.

Welche Leistungen das gesamte Bildungssystem – und auch die Erwachsenenbildung – bei der Integration von Geflüchteten geleistet hat,

zeigt das ebenfalls beim wbv erschienene Buch

»Refugees Welcome« in der Erwachsenenbildung. Adressatengerechte Programmgestaltung in der Grundbildung (herausgegeben von Silvester Popescu-Willigmann und Bernd Remmele, 2019, 191 S., 34,90 Euro). Die Autoren betonen, dass Bildung Offenheit braucht, um den Adressat/-innen



auf Augenhöhe zu begegnen – nicht nur auf sprachlicher Ebene. Ebenso wichtig ist die Bereitschaft der Anbietenden, Bildungsinteraktionen auf einer gemeinsamen Reflexions- und Handlungsebene mit Leben zu füllen. Mit ihrem Fokus auf die komplexen Lebenslagen Geflüchteter wollen die Herausgeber Bildungsanbieter für die Lernvoraussetzungen geflüchteter Menschen sensibilisieren und Wege aufzeigen, wie Bildungsangebote und organisatorischer Rahmen diese Anforderungen reflektieren können.

Beratung als Teil des lebenslangen Lernens ist auch Thema des Buches **Bildungscoaching: Theorie und Praxis** (Springer 2019, 134 S., 37,99 Euro) von Gabriele Matthes und Henriette Garczorz. Sie beschreiben das Bildungscoaching als ein neues Format, deren Nutzen von Bildungsorganisationen und Teilnehmenden an Bildungsprozessen

zunehmend wahrgenommen wird. Es gibt verschiedene Ansätze zur Professionalisierung, indes keine verbindlichen Standards oder Evaluationsinstrumente. Anhand von wissenschaftlichen Hintergrundrecherchen, Fallbeispielen und Konzepten aus der Praxis sowie einer Befragung von Bildungscoaches bietet das Buch interessierten Leser/-innen einen Überblick und eine Orientierungshilfe über die weite Landschaft des Bildungscoachings.

Einen radikalen Weg schlägt die Neuerscheinung **Schafft die Schule ab: Warum unser Schulsystem unsere Kinder nicht bildet und radikal verändert werden muss** (mvg 2019, 224 S., 16,99 Euro).



Autor Oliver Hauschke, Schulleiter und Vater von 10 Kindern, plädiert für eine radikale Veränderung unseres Schulsystems. Er entwirft eine Vision einer neu gestalteten Schule, die sowohl kind- als auch lerngerecht orientiert ist. Statt vorgegebenem Rhythmus und ständigen Beurteilungen fordert er

freie Lerngruppen, mehr Freiheit und Eigenverantwortung der Kinder sowie die Nutzung des Potenzials neuer Medien, um Lernprozesse zu modernisieren, Motivation zu erzeugen und Lernen erfolgreich zu gestalten.

Prof. Dr. Rolf Arnold gehört zu den renommierten Forschern in der Erwachsenenbildung. Im zu Ehren erschien nun der



Sammelband **Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse: Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken** (herausgegeben von Matthias Rohs, Ingeborg Schübler, Hans-Joachim Müller, Mandy und Schiefner-Rohs, wbv Media 2019, 420 S., 54,90 Euro). Anlässlich seiner Pensionierung und des Wechsels auf die Seniorprofessur schreiben zahl-

reiche wissenschaftliche Wegbegleiter/-innen Analysen, Erinnerungen und Essays über Schulpädagogik, berufliche Aus- und Weiterbildung, Erwachsenenbildung, Organisationsentwicklung, Selbstbildung sowie Ermöglichungsdidaktik. Dabei stellen sie die Frage in den Mittelpunkt, die Arnolds Forscherleben geprägt hat: Wie können Transformations- und Veränderungsprozesse pädagogisch inszeniert und begleitet werden?

Michael Sommer

Internetrecherche

Elektroschrott

Fünf Milliarden Euro werden derzeit für eine Digitalisierung der Schulen bereitgestellt. Angesichts der bevorstehenden großen Shoppingtour durch die Elektronikmärkte der Republik hat Doro Moritz von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft angemahnt, jetzt nicht nur »Elektroschrott« zu kaufen, sondern auch etwas für die Fortbildung der Lehrkräfte zu tun (www.focus.de/regional/stuttgart/schulen-pakt-zur-digitalisierung-der-schulen-startet_id_11113151.html). Angst vor Fehlkäufen dürfte berechtigt sein, denn rund die Hälfte aller Schulen gibt an, seltener als einmal wöchentlich digitale Medien zu benutzen, und in der Regel nur als Präsentationsmittel. Spitzenreiter in dem Wettbewerb der Digi-Vermeider ist übrigens Niedersachsen (nur 11 Prozent tägliche Nutzung <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/wie-digital-sind-die-schulen-in-deutschland>). Immerhin: Die Lehrerinnen und Lehrern fühlen sich herausgefordert, und 85 Prozent wünschen sich eine Weiterbildung für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht (www.news4teachers.de).

Wäre es bei all den Digitalisierungsmöglichkeiten eine innovative Idee, wenn die Schüler/-innen unabhängig von Zeit und Raum lernen? Die Hälfte nutzt doch jetzt schon Youtube als Nachhilfelehrer (www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf). So innovativ ist die Idee allerdings gar nicht: Den »Fernunterricht« gibt es schon seit 150 Jahren. In der Weimar Republik erlebte es einen ersten Aufschwung, um ehemalige Soldaten leichter für den Arbeitsmarkt fit zu machen.

Aber: Einfach so zuhause bleiben geht wegen der Schulpflicht nicht. Nur in Ausnahmefällen dürfen unter 16-Jährige eine Onlineschule besuchen, etwa bei Krankheiten, Gefängnis-aufenthalt oder als Teeniestars (www.karriere.de/online-schule-wenn-die-schule-zum-schueler-kommt/23050230.html). So haben z. B. rund 420 Schüler/-innen die private web-individualschule e. V. absolviert. Die 20 Lehrkräfte unterrichten ihre Schützlinge vor allem per Videotelefonie. Zur Prüfung müssen die Kandidaten/-innen allerdings vor Ort sein. Das gilt auch für Lena, die bei dem Film »Vampirschwestern« mitwirkt und statt in der Schule am Set sein musste (<https://webindividualschule.de>).

Wenn es nach den Schüler/-innen geht, könnte man in der Digitalschule ganz auf Lehrer/-innen verzichten. Denn zum Schlimmsten an Schule gehören aus Sicht der Jugendlichen das Lehrpersonal. Die Jugendlichen beklagen autoritäres und extrem dirigistisches Lehrerverhalten, Tadel und Spott, Herabsetzung und Demütigung. Nur 15 Prozent in Klasse 8 und 10 Prozent in Klasse 9 erleben nach der AIDA-Studie ihre Lehrkräfte als verständnisvoll (www.hf.uni-koeln.de/35844). Da ist doch der Youtube-Lehrer viel besser: Der verteilt keine schlechten Noten, und er lässt sich so oft zurückspulen wie man will.

Michael Sommer

Rezensionen

Schulformen



Hans-Günter Rolff
Wandel durch Schulentwicklung. Essays zu Bildungsreform und Schulpraxis
 Weinheim (Beltz) 2019,
 238 S., 29,95 Euro

Betrachtet man die verschiedenen Bildungsbereichen nicht getrennt, sondern als Einheiten, die aufeinander aufbauen und überlappen, dann ist ein Blick in die aktuelle

Debatte um die Schule auch für Erwachsenenbildner/-innen lohnenswert. Schließlich wird der Erwachsenenbildung immer wieder die Aufgabe zugeteilt, kompensatorisch Defizite – etwa bei der Alphabetisierung, der Digitalisierung oder der politischen Bildung – auszugleichen. Über welche Themen debattiert also der Schulsektor gerade, wo liegen die Hot Spots bei den Bemühungen um Reform und Erneuerung, wie reagiert die Schule auf aktuelle Herausforderungen? Eine Neuerscheinung, die vielleicht Antworten auf diese Fragen geben könnte, ist der neue Band »Wandel durch Schulentwicklung« von Hans-Günter Rolff, emeritierter Professor für Schulpädagogik der Universität Dortmund, der sich in seinem aktiven Berufsleben sehr für Reformen der Schule stark gemacht hat.

So gesehen ist die Neuerscheinung, die verschiedene Aufsätze des Autors zum Thema zusammenfasst, ein Blick in das System Schule durch einen Insider. Seine Rückschau und Bilanz auf 50 Jahre Schulentwicklung in Deutschland zeigt schon Anknüpfungspunkte zu anderen Bildungsbereichen: Er beklagt die bis heute bestehenden sozialen Ungleichheiten bei den Bildungschancen (S. 15). Als Perspektive für die Zukunft schlägt er eine »horizontale Schulentwicklung« vor, die Netzwerke vor Ort einbezieht. »Exemplarisch stehen dafür die »Regionalen Bildungsnetzwerke«, die als staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaften mit zivilgesellschaftlicher Unterstützung den Schulen helfen, sich weiterzuentwickeln, sich mit den anderen Bildungsträgern in der Region zu vernetzen und voneinander zu lernen« (S. 17). Diese horizontale Organisation bezieht er entsprechend nur auf Institutionen, die auf den Jugendbereich ausgerichtet sind (Jugendhilfe, Arbeitsagenturen zivilgesellschaftliche Organisationen wie Stiftungen, Sportbund, Handwerkskammern usw.) So lassen sich nach Rolff die großen Herausforderungen wie Integration von jungen Geflüchteten, Digitalisierung oder Inklusion meistern. Warum, fragt man sich an

dieser Stelle, soll es nicht auch eine vertikale Vernetzung geben – schließlich werden die Jugendlichen immer älter? Weiterbildungsträger könnten in einem erweiterten Vernetzungskonzept anschlussfähige Angebote machen bzw. sich schon in der Schule präsent sein – wie etwa bei dem bundesweiten Konzept der Berufseinstiegsbegleitung (s. auch unter Bildung heute). Ein Megathema der Bildungspolitik ist die Chancengleichheit, dem sich der Autor in einem eigenen Aufsatz widmet. Starke Ungleichheiten gibt es in vielen, die Schulbildung betreffende Bereiche, etwa haben Mädchen bessere Bildungschancen als Jungen, die soziale Schicht spielt heute noch ebenso eine große Rolle wie die Tatsache, dass »Arbeiterkinder« weiterhin erheblich benachteiligt sind. Relativ neu und besonders intensiv sei nun die Differenz zwischen »Einheimischen« und Geflüchteten.

In weiteren Verlauf des Buches werden einige Aspekte wieder aufgegriffen, wenn auch mit unterschiedlicher Lesbarkeit und Relevanz. Ein Problem einer solchen Aufsatzsammlung ist, dass manche Texte, wie etwa der Ergebnisbericht über eine Evaluation von Regionalen Netzwerken höchstens von speziellem Interesse sind. Ein großes Anliegen des Autors ist es, die Rolle der Schulleitung zu verstärken und deren Kompetenz zu verbessern. Er spricht von »salutogenes Leitungshandeln«, von »Changemanagement« oder »Leading from behind.« Am Schluss bündelt er, sehr knapp, unvermittelt und als kurze Schlagwörter »Leitideen für eine Schulentwicklung«, die mehr als Lebensweisheiten daherkommen, z. B. »Wer keine Ziele hat, kann auch keine Wege finden«. Ob man so Herausforderungen wie Chancengleichheit oder Digitalisierung lösen kann?

Michael Sommer

Programmplanung

Hessischer Volkshochschulverband e. V. (Hg.)
Programmplanung und Programmforschung
 Themenheft Hessische Blätter für Volksbildung hbv 2/2019
 Bielefeld (wbv), 98 S., 16,90 Euro

Dieses Themenheft schließt an das kürzlich erschienene Lehrbuch »Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung« (2018) von Fleige, Gieseke, von Hippel, Käpplinger, Robak an, das die systematischen Grundlagen legt. Die hier vorgelegten Beiträge des erweiterten Forschernetzwerkes präsentieren aktuelle Forschungsbefunde und weiterführende Arbeiten. Aufgrund globaler und gesellschaftlicher Veränderungen sieht sich Programmplanung aktuell vielfältigen Transformationsaufgaben gegenüber, so im Blick auf Digitalisierung, Gesundheitsbildung, Integrationsaufgaben für Flüchtlinge, Bedarfe von Unternehmen, Fachkräftemangel um nur einige Felder zu nennen, wo Kompetenzentwicklung und Wissensaufbau angesagt ist. Dabei stellt sich Programmplanung in den unterschiedlichen Handlungsfeldern institutionalform- und organisationspezifisch dar. Diese Varianz leuchten die Beiträge aus.

Einen Überblick über die Programmplanungsforschung mit ihren Schnittstellen zur Organisations- und zur Professionsforschung in den verschiedenen Feldern der Erwachsenenbildung, zur Methode der Programmanalyse (S. 114) und zu aktuellen Forschungsprojekten gibt der einleitende Beitrag von Aiga von Hippel. Darin entwickelt von Hippel weiter ein Kompetenzmodell für Planende mit deskriptiven und präskriptiven Anteilen. Kompetenzen werden für die, die für Auswahl von Themen, Lehrenden, Kosten, Zeiten, Lernorten verantwortlich sind, in den Blick genommen. Auf der Basis von Stellenanzeigen, Aufgaben- und Stellenbeschreibungen sowie von verschiedenen Planungsmodellen und Konzepten (Wissensinseln von Gieseke, Planungsmodelle aus dem englischsprachigen Bereich Caffarella, Murks/Walls) entsteht eine differenzierte Übersicht zur professionellen Handlungskompetenz Planender von hohem orientierenden Wert (S. 117). Besonders angesichts des Generationswechsels in der Erwachsenenbildung sind klare pädagogische Standards und ein gut begründetes Wissensmanagement Voraussetzung für eine weiterhin hohe Qualität des Angebots.

Das »Spannungsfeld Autonomie« in der Programmplanung leuchten verschiedene Beiträge aus. Der Beitrag von Robak et al. berichtet über pädagogische Planungsprozesse in der Weiterbildung von in den Feldern Kunst, Kultur und Kulturelle Bildung Tätigen der ba (Bundesakademie für Kulturelle Bildung, Wolfenbüttel) und fokussiert die Handlungsspielräume und -begrenzungen. Für diese relevant sind Bedarfe und Bedürfnisse der Zielgruppen, die Entwicklungen der Felder und Kultur und das Bildungsinstitutionalkonzept der ba. Das Programm der ba orientiert sich auf Können und die Entwicklung einer künstlerischen Teilfähigkeit, weniger auf Wissen, so das Ergebnis. Angeboten wird eine berufsbezogene Bildung und Förderung von Beruflichkeit als soziale Sicherung der künstlerisch-kulturellen Tätigkeit ohne dafür Wege vorzugeben, verbunden mit der Wertschätzung der kulturellen Praxis. Anknüpfungspunkt sind die biografisch verwurzelten Interessen oder »Leidenschaften« der Teilnehmenden (S. 128). Für Planungshandeln maßgeblich ist eine »relative Autonomie«, für die die Bildungsinstitution handlungsleitende Orientierungen gibt, so das Fazit.

Das »Spannungsfeld Autonomie« leuchtet auch der Beitrag von Alke/Graß aus, der Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung im Blick auf öffentliche Weiterbildungseinrichtungen im Strukturwandel (Rechtsformänderungen, wirtschaftliche Planungs- und Controllinginstrumente wie Budgetierung, Auftragsarbeiten für BAMF, Job-Center) untersucht und ein »spannungsreiches Unterfangen« (S. 139) konstatiert.

Wie Lerninhalte für den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung ausgewählt und begründet werden, untersuchen Mania/Thöne-Geyer in dem CurVe II-Projekt des DIE. Dazu gibt es bislang kaum empirische Befunde. Die Daten wurden im Rahmen von »Forschenden Lernwerkstätten« mit planendem und lehrendem Personal und auf der Basis von leitfadengestützten Gruppendiskussionen erhoben. Es

wurden vier Einflussfaktoren für Auswahl und Begründung von Lerninhalten herausgearbeitet: (1) Finanzierung und förderpolitische Rahmenbedingungen, (2) Ideengeber sind Planende und Lehrende, (3) Orientierung an übergeordneten Bildungszielen wie Empowerment, Selbstwirksamkeit, Autonomie, Soziale Kompetenz, gesellschaftliche Teilhabe aller und schließlich (4) Orientierung an den Teilnehmenden (S. 154). Man will die Lernenden weiterbringen, so zusammenfassend die Ergebnisse. Angesichts der Fördersituation erscheint eine langfristige didaktische Planung zum Erwerb von Schriftsprachenkompetenzen schwierig, so dass kurzzeitig realisierbare Lerninhalte, orientiert an konkreten Nutzenerwartungen der Lehrenden und deren Lebenswelt, ausgewählt werden. Hier, und das sei den Lehrenden bewusst, bestehe ein Widerspruch zwischen der Teilnehmenden- und Lebensweltorientierung und einem professionellen, an der Sachlogik des Schriftsprachenerwerbs orientierten pädagogischen Handeln. Und es bestehe die Gefahr, dass diese Subjektorientierung Tendenzen zur »dauerhaften Teilnahme« begünstigen: Kurse stabilisierten tendenziell in »prekären Lebenslagen«, eröffneten eher Rückzugsräume statt durch Lernen und Wissenserwerb zu ermöglichen diese hinter sich zu lassen (S. 156/157).

Das Thema der Entwicklung eines wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots seitens von Hochschulen (Verbundprojekt »WM 3 Weiterbildung Mittelhessen«) rückt der Beitrag von Denninger in den Fokus. Er beschreibt, wie Bedarfe in unternehmensinternen Prozessen bestimmt, artikuliert, beeinflusst werden. Untersuchungsgegenstand waren Unternehmen der Bereiche Gesundheit, Soziales und Industrie. Hochschulen seien als Anbieter in diesen Bereichen weitgehend unbekannt, könnten aber Dienstleistungen im Blick auf eine professionellere Bedarfserschließung machen, um dann passende inhaltliche Angebote nachzuschieben.

Welche Planungsstrategien Bildungsdienstleister der beruflich-betrieblichen Weiterbildung einsetzen, beleuchtet Lorenz am Beispiel eines privaten Bildungsanbieters der beruflichen Bildung im technisch-gewerblichen Bereich, der an 120 Standorten aktiv ist. Die an der Programmplanung Beteiligten und mit leitfadengestützten Interviews befragten Expert/-innen berichteten über vier Planungsstrategien: Es gibt Neuentwicklung von Produkten, bestehende Konzepte werden umgesetzt, am Markt platziert und adaptiert, Produkte werden gepflegt, um die Marktrelevanz zu erhalten, nicht mehr nachgefragte Produkte lässt man »einschlafen«. So ergibt sich ein »permanenter Kreislauf von Erneuerung und Veränderung« (S. 175). Die Neuentwicklung resultiere aus einem nach innen gerichteten vernetzten Handeln. Asche präsentiert die Erschließung von Bildungsbedarfen als integrierten Prozess eines Bildungsanbieters beim Markteintritt und die Etablierung einer Weiterbildungseinrichtung in China im Rahmen des vom BMBF geförderten Initiative »Berufsbildungsexport«. Dass hier ausschließlich gesellschaftlich/politische und institutionelle, nicht aber individuelle Bedarfe an die Planenden adressiert werden, kann kaum verwundern.

Petra Herre

Standardwerk



Rudolf Tippelt, Aiga von Hippel (Hg.)
Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
 Wiesbaden (Springer) 2019, 6. Auflage, 2 Bände, 1608 S., 71,99 Euro

Handbücher sind schön und machen sich gut im Bücherschrank: mit 1608 Seiten und 2,8 kg ein imposantes Opus, erstmals zweibändig. Dieses Handbuch ist zuerst 1994 erschienen

und seitdem stetig gewachsen. 2009 erschien die 3. überarbeitete und erweiterte Auflage mit ca. 1.100 Seiten, 2018 nun die sechste Auflage. Das Handbuch ist ein Standardwerk und beansprucht mit seinen in einem Peer-Review-Prozess geprüften Beiträgen den aktuellen Stand des Wissens im Fach wiederzugeben. Das Handbuch soll im Lehr- und Forschungsbereich Verwendung finden und es richtet sich zugleich an Mitarbeitende von Institutionen und Bildungseinrichtungen. Ein Vorteil ist, dass die Inhalte im Rahmen von Springer Reference Sozialwissenschaften im Open Access zugänglich gemacht werden, was eine egalitäre und breite Teilhabe am disziplinären Wissen ermöglicht. Also muss sich niemand das voluminöse Werk aufs Bücherbrett stellen.

Die aktuelle Überarbeitung nach zehn Jahren repräsentiert auch das schnelle Wachstum in der Forschung und die Veränderungen in der Praxis, und ist der Internationalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung, der Hinwendung zur Markt- und Kundenorientierung, dem Aspekt von Vernetzung, dem Ausbau der Konzepte des lebenslangen Lernens, der Fokussierung auf Bildungsprozesse in der Lebensspanne sowie der Weiterentwicklung der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung geschuldet. Eine stärkere Berücksichtigung in der Neuauflage finden die folgenden Bereiche: die Geschichte der Erwachsenenbildung und der Kontext des sozialen Wandels, Theorien zum Lehren und Lernen, das Thema Lehr-/Lernkulturen und Lernräume, Organisations- und Personalentwicklung, betriebliche Weiterbildung, internationale Vergleichsstudien, akademische Professionalisierung, zweiter Bildungsweg und Kompetenzanerkennung, Kooperation und Vernetzung und Programmarchive (S. 2). Erwachsenen- und Weiterbildung sieht sich vielfältigen gesellschaftlichen Erwartungen und Aufgaben gegenüber: Das sind qualifizierende, sozial integrierende Aufgaben auf dem Hintergrund von Individualisierung und kulturell bildende Aufgaben angesichts der Prozesse sozialen Wandels, von zunehmender Unüberschaubarkeit, Pluralisierung, Internationalisierung etc. (S. 5/6).

Zugleich sieht sich Erwachsenen- und Weiterbildung beträchtlichen Unsicherheiten gegenüber. Diese Unsicherheiten sind in der Komplexität und in der Eigenart pädagogischen Handelns begründet: Ziele lassen sich nicht durch pädagogische Handlungen »kausal bewirken«. Und so sind die »allgemeinen Handlungskompetenzen der Mitarbeitenden«, ihre »pädagogische Ausstrahlung, ihr persönliches Engagement und nicht zuletzt ihr fachliches Wissen«, entscheidend für den Erfolg. Hier will das Handbuch ein Beitrag zur Vermittlung und Aneignung fachlichen Berufs- und Orientierungswissens sein, so die Herausgeber/-innen (S. 13). Das Handbuch präsentiert im Überblick diese acht Inhaltsbereiche, die zum Teil verknüpft sind: Geschichte und Entwicklung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (I), Theoretische Ansätze der EB/WB (II), Forschungsstrategien und Methoden der EB/WB (III), Institutionelle, finanzielle, rechtliche und personelle Grundlagen der EB/WB (IV), Bereiche der EB/WB (V), Profession und Berufsfeld der EB/WB (VI), Adressat/-innen, Teilnehmende und Zielgruppen (VII), Handlungsformen in der EB/WB (VIII), Informationsmaterialien (IX). Die Literaturliste im Anschluss an die Einführung nennt ausgewählte Sammelwerke und gibt einen Überblick über relevante Monografien. Im VIII. Kapitel werden einschlägige und interessante Internetadressen aufgeführt (S. 1571 ff.). Die Linkliste wird ständig aktualisiert und findet sich auf der Homepage des Verlages sowie auf dem Deutschen Bildungserver. Ein Sachwortregister – mit ärgerlichen Druckfehlern – erschließt die Beiträge und verknüpft die unterschiedlichen Themenbereiche (Bd. 2, S. 1589–1609). Dass zwischen der Abgabe der Beiträge und der Drucklegung auch Zeit ins Land geht, zeigen die Literaturbelege, die nur in Einzelfällen bis 2016 reichen. Gleichwohl ist diese Neuauflage ein wichtiger Beitrag zur Professionalisierung und Präsentation des Bildungsbereiches.

Petra Herre

Rechtsradikalismus



Theodor W. Adorno
Aspekte des neuen Rechtsradikalismus
 Berlin (Suhrkamp) 2019, 89 S., 10,30 Euro.

Es gibt das Klischee vom resignativen, praxisfernen Adorno, der sich von den oppositionellen Bewegungen der Adenauerära ferngehalten und letztlich – enttäuscht vom studentischen Protest – in den Elfenbeinturm der Theorieproduktion zurückgezogen

gen habe. Dass das im Blick auf Erwachsenenbildung und politische Bildung nicht stimmt, hat etwa der Erziehungswissenschaftler Klaus Ahlheim in verschiedenen Publikationen dargelegt (siehe zuletzt »Autonomie statt Gehorsam«, 2018). Jetzt hat der Suhrkamp-Verlag – aus aktuellem Anlass – eine weitere Korrektur des verbreiteten Zerrbildes vorgenommen. Er hat im Vorgriff auf die Herausgabe des Bandes »Vorträge 1949–1968«, der im Rahmen von Adornos Nachgelassenen Schriften erschienen ist, einen der letzten, bislang unveröffentlichten Vorträge über »Aspekte des neuen Rechtsradikalismus« in einer Abschrift vorgelegt, sachkundig kommentiert von dem Historiker Volker Weiß, der 2017 eine große Analyse zur Neuen Rechten (»Die autoritäre Revolte«) publizierte.

Adorno hat den Vortrag am 6. April 1967 in der Wiener Universität auf Einladung des österreichischen SDS gehalten – eine direkte, öffentliche Intervention, die sich mit dem Aufstieg der 1964 gegründeten NPD in der Bundesrepublik befasste und die dem dagegen stattfindenden Protest mit Aufklärung über das Wesen des Neofaschismus und die Möglichkeiten der Gegenwehr zur Seite treten wollte. Diese Intervention war einerseits eine Fortsetzung der berühmten Vorträge »Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit« (1959) und »Erziehung nach Auschwitz« (1966), die Gerd Kadelbach 1970 in dem ebenfalls berühmten Sammelband »Erziehung zur Mündigkeit« mit anderen Texten zur Pädagogik zusammenfasste. Andererseits lag hier der Schwerpunkt nicht auf den – eher abstrakten – pädagogischen Imperativen, sondern auf der Analyse des wiederauflebenden Faschismus, der dann jedoch 1969 eine Niederlage einstecken musste: Die NPD verfehlte mit 4,3% der Stimmen nur knapp den Einzug in den Deutschen Bundestag.

Adorno betont in seiner Analyse eingangs, »dass die gesellschaftlichen Voraussetzungen des Faschismus nach wie vor fortbestehen« (S. 9). Dabei bezieht er sich auf die marxistisch-leninistische Erklärung des Faschismus, die die entscheidende Rolle des Monopolkapitals herausstellt: Die »Konzentrationstendenz des Kapitals« führt zur »Deklassierung« des Kleinbürgertums (S. 10), das seine Proletarisierung aber nicht als Anlass zum Klassenkampf nimmt, sondern in Treue zum kapitalistischen System steht – angestiftet von den ökonomisch Mächtigen, die sich für den Faschismus als alternative Herrschaftsform entschieden haben. Diese in der Dimitroff-Doktrin vertretene Position wird von Adorno eigentlich nicht in Frage gestellt, sondern nur mit Modifikationen versehen. Man soll sich den Einfluss der Industrie »nicht zu schematisch« denken, mit dem »Schema von der Industrie, die den Faschismus forciert, ... nicht so leichtfertig operieren« (S. 16). Das sind seltsame Bedenken eines Kritischen Theoretikers: Wenn das Schema nicht pauschal, sondern gewissenhaft angewendet wird, soll es einen Erkenntniswert haben? Aber wo beginnt die Leichtfertigkeit? Und was wäre die gewissenhafte Anwendung? Etwa die Sortierung der Kapitalfraktionen?

Der politische Charakter der faschistischen Bewegung droht in einer solchen Analyse verloren zu gehen. Adorno macht

die Bewegung im Grunde als Auftragswerk des Kapitals vorstellig, in der dann nachträglich die politische Tendenz auftreten soll, »sich den tragenden ökonomischen Interessen gegenüber zu verselbständigen« (S. 16). Die Wahl der faschistischen Lösung sei »für die große Industrie keine Annehmlichkeit« (S. 16). Am Weltmarkt zu verdienen, ist ja in der Tat ihr primäres Interesse, da wäre, so Adorno, ein Rückfall in »pathischen« oder »überdrehten Nationalismus« (S. 14) kontraproduktiv. »Man«, d. h. das Kapital, sei ja auch in Deutschland 1933 »zum Faschismus als einer Ultima ratio geschritten, nämlich im Augenblick der nun wirklich ganz großen Wirtschaftskrise« (S. 16), wo es auf dem Weltmarkt nichts mehr zu verdienen gab. Die Entscheidungsgewalt liegt demnach jedoch eindeutig beim großen Kapital bzw. bei der Durchsetzung seiner »reaktionärsten, am meisten chauvinistischen Elemente«, denn der Faschismus, so Dimitroff, »das ist die Macht des Finanzkapitals selbst«.

Das Nachwort von Weiß hält diese Ausführungen zum Begriff des Faschismus für »kursorisch« (S. 61), für verkürzt auf Grund der speziellen Anlage des Vortrags. Weiß verweist dann vor allem auf die besondere Leistung der Kritischen Theorie, auf die Erarbeitung der These vom autoritären Charakter. Das Institut für Sozialforschung hat ja in der Zeit des Exils mit seinen Studien zu Autorität und Familie begonnen und in der Folge, mit Anleihen bei der Psychoanalyse und unter Verwendung empirischer Erhebungstechniken, eine Faschismus-affine Charakterstruktur dingfest gemacht. So hat die Frankfurter Schule dem unschematischen Ökonomismus ihrer Faschismustheorie letztlich nur einen Zusatz hinzugefügt, der eine sozialpsychologische Erklärung des Mitmachertums liefern soll. Statt mit Widerstand und Klassenkampf reagiert der moderne Massenmensch demnach mit Sadomasochismus, populär formuliert: er buckelt nach oben und tritt nach unten.

Wichtig in dem Text ist dagegen – und auch Weiß betont die Aktualität der Überlegungen angesichts von PEGIDA, AfD, FPÖ etc. – Adornos Hinweis, dass der Neofaschismus der Bundesrepublik sein Etikett »Neo« allenfalls deswegen verdiene, weil er versuche, »die europäische Integration zu usurpieren, etwa von einer ‚Nation Europa‘ zu reden« (S. 38). Das trifft – 1967 auf die ideologischen Leistungen der NPD gemünzt – unmittelbar die heutige Lage, wo sich in Europa eine Front der »Rechtspopulisten« herausbildet, die ihre Gemeinsamkeit verrückter Weise darin sehen, dass jede Formation die eigene Nation an die erste Stelle setzt. Der zweite wichtige Hinweis bezieht sich – hier hat Adorno das »nationaldemokratische« Konzept im Visier – auf die Indienstnahme der Demokratie für das faschistische Programm: »Das offen Antidemokratische fällt weg. Im Gegenteil: Man beruft sich immer auf die wahre Demokratie.« (S. 37)

Diese Hinweise und andere Überlegungen zur neofaschistischen Propaganda, etwa zum Feindbild »Kulturmarxismus« oder zum Topos »Man wird ja wohl noch sagen dürfen«, treffen, wie jeder Leser leicht feststellen wird, ins Schwarze. Und das ist das Erschreckende an dem Vortrag: Die ein halbes Jahrhundert alten Überlegungen wirken, als wären

sie aktuell zum Aufschwung des »Rechtspopulismus« geschrieben, also zu einer rechtsradikalen Bewegung, die mit dem seltsamen Ausdruck »Populismus« meist verharmlost oder, noch kurioser, in einen gemäßigt radikalen, damit auch koalitionsfähigen, und einen wirklich radikalen Flügel zerlegt werden soll.

Johannes Schillo

Organisationen

Dieter Nittel, Rudolf Tippelt

Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee

Bielefeld (wbv Media) 2019, 278 S., 49,90 Euro

Wie nachhaltig ist die Leitidee und Maxime des lebenslangen Lernens, wie sie in der europäischen und internationalen Bildungspolitik vertreten wird? Welche Wirkungen zeigt die Strategie, Bildung und Erziehung nach der »Einheitsformel des lebenslangen Lernens« zu gestalten und zu steuern? In der wissenschaftlichen Kommunikation und der Bildungsberichterstattung hat die Maxime des lebenslangen Lernens eine hohe Akzeptanz. Sie liegt Diskursen wie dem Kompetenzdiskurs, der Analyse von Lernwiderständen, dem Diskurs zur nachhaltigen ökologischen Entwicklung zugrunde. Hat diese politische Programmatik moderner Bildungspolitik in den Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesen tatsächlich Spuren hinterlassen (S. 17) und welche »soziale Gestalt« kristallisiert sich dabei heraus (S. 257)? Lassen sich, so die leitende Fragestellung, quer durch alle pädagogischen Organisationen ähnliche Themen finden, sodass wir in der Lage sind zu erkennen, mit welchen invarianten, immer wiederkehrenden Problemen und Fragen die Einrichtungen bildungsbereichsübergreifend konfrontiert werden?« (S. 21). Und, so fragen die Forscher weiter, welche Anstrengungen unternehmen die Organisationen auf der Ebene der Fortbildungsangebote zum Thema lebenslanges Lernen?

Die Bearbeitung dieser Fragen ist Thema der Publikation, die die Ergebnisse der LOEB-Studie »Die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens«, verantwortet von den beiden Bildungsforschern Dieter Nittel und Rudolf Tippelt und gefördert von der Hans-Böckler-Stiftung, präsentiert.

Die Beobachtung, dass das in Bildungspolitik und Bildungsforschung das Wording »Erziehungs- und Bildungssystem, Weiterbildungssystem« verbreitet ist, gab Anstoß für eine Klärung. Die Systemmetapher legt Ganzheitsvorstellung nahe. Zugleich aber imponieren bei Bildungseinrichtungen Heterogenität und Differenzen, existiert Fremdheit zwischen den Berufs- und Organisationskulturen und die Bildungsforschung weist eine hohe Spezialisierung auf. Das integrativ ansetzende Forschungsprojekt greift diese Widersprüche auf. Es hat damit ein Alleinstellungsmerkmal. Ziel ist die Überwindung der selektiven Betrachtungsweise und so sind

alle Felder pädagogischen Handelns einbezogen: Organisationen des Elementar- und des Primarbereichs, die verschiedenen Schulformen, Sekundarbereich I und II, berufliche Bildung, die Erwachsenen- und Weiterbildung, die Soziale Arbeit/Sozialpädagogik und die tertiäre Bildung/Hochschulen, also die Bereiche des formalen und non-formalen Lernens. In der Zielgruppenperspektive sind alle Lebensalter Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter abgedeckt (S. 20). Das informelle Lernen und der Diskurs um die Entgrenzung des Pädagogischen bleiben ausgeklammert.

Die empirische Studie basiert auf drei Datenquellen institutioneller und beruflicher Selbstbeschreibungen. Ausgewertet wurden 52 Selbstbeschreibungen von Einrichtungen (Konzepte, Leitbilder, Konzeptionen), 50 Experten/-inneninterviews mit Leitungskräften sowie Aussagen von 38 operativ tätigen Praktikern/-innen im Rahmen von Gruppendiskussionen. (S. 21). Als Sample wurden vier Regionen in Hessen und Bayern ausgewählt: zwei städtische Zentren und zwei Landkreise. Einbezogen waren sowohl öffentliche Einrichtungen in städtischer bzw. kommunaler Trägerschaft wie Organisationen freier Träger (Gewerkschaften, Kirchen, Sozialverbände) (S. 44ff.).

Als Ausgangsthese formulieren Nittel und Tippelt, dass das lebenslange Lernen nicht nur eine Wissensform, sondern eine Institution sei, nämlich eine »Institution sui generis«, von vitaler Bedeutung für das Überleben moderner Gesellschaften mit dem Charakter eines zentralen Wertes (S. 25). Dabei greifen sie auf den Ansatz der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie von Berger und Luckmann zurück und schlussfolgern: Im Sinne dieses Ansatzes kann von einer Institutionalisierung des lebenslangen Lernens gesprochen werden, »wenn die lebensaltersunspezifische Erwartung zu lernen, im Wissenshaushalt eines Gemeinwesens verankert ist und den Gesellschaftsmitgliedern als objektive Wirklichkeit entgegentritt«, und diese sich formierende Institution als »notwendig, »sinnvoll«, »wirkungsvoll« in einer Gesellschaft legitimiert wird. Die Institutionalisierung lebenslangen Lernens ist eine Reaktion auf das »Grundphänomen, dass Gesellschaften auf den komplexen und nie versiegenden Bedarf einer Nachsozialisation reagieren müssen« (S. 28). Diese gesellschaftliche Funktion begründet die kulturelle Durchsetzung des lebenslangen Lernens, was die Autoren unter Bezug auf Georg Herbert Mead als Universalisierungsmechanismus beschreiben. Universalisierungsmechanismen ermöglichen Sozialität und sichern das Weiterbestehen der Gesellschaft (S. 32). Lebenslanges Lernen sorgt für die Anschlussfähigkeit von Lernprozessen der verschiedenen Lebensphasen, so sind Lebensgeschichten auch Lerngeschichten. Und es verbinden sich Lernen vor Ort und Lernen in Zeichen von Globalisierung und Internationalisierung (S. 33). Lebenslanges Lernen stellt die Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft »auf Dauer« und schafft die Voraussetzungen für Beteiligung und Mitwirkung in anderen Funktionssystemen. Sie leistet, so die Autoren, eine Synchronisierung zwischen der Dynamik gesellschaftlicher Entwicklungen und biografischer Erfah-

rungs- und Wissensaufschichtung.

Die Studie blickt aus neo-institutioneller und akteurszentrierter Sicht auf die Organisationen. Sie fokussiert somit Handlungsspielräume und das Einräumen von Interpretationsfreiheiten für die Akteure/-innen, was dem pädagogischen System des lebenslangen Lernens ermöglicht, auf die Erwartungen und Anforderungen der sich dynamisch veränderten Umwelten einzugehen und pädagogische Innovationen zu realisieren (S. 40).

Nach dieser konzeptionellen Grundlegung werden im dritten Kapitel (S. 55ff.), besonders interessant auch für Praktiker/innen in Bezug auf die eigenen Erfahrungen, die empirischen Ergebnisse der vergleichenden Analysen auf 120 Seiten im Detail dargestellt. Es wird herausgearbeitet, wie sich lebenslanges Lernen auf verschiedenen Ebenen der Organisationswirklichkeit darstellt und welche »generativen Themen« (S. 258) quer durch alle Bereiche des Erziehungs- und Bildungswesen in den Daten auftauchen. Diese geteilten Themen sind: Qualität des pädagogischen Handelns, der Ressourcenausstattung und -verteilung, Bildung, Beratung und Kooperation.

In deren Herausarbeitung besteht der wichtige Ertrag der Untersuchung. Im Blick auf die Formel des lebenslangen Lernen werden die Themen bezogen und konkretisiert: Bildung stellt eine Chiffre dar für die zentrale Leistung des lebenslangen Lernens, nämlich Persönlichkeitsentwicklung und soziale Integration. Beratung als Dienstleistung bezieht sich auf Angebote über die gesamte Lebensspanne. Das Thema Qualität wirkt als reflexiver Mechanismus für pädagogische Organisationen, die »das lebenslange Lernen als Instrument der Selbstoptimierung« für die eigene Einrichtung einsetzen. Und schließlich sind »die vertikalen und horizontalen Kooperationsbeziehungen die organisatorische Voraussetzung, damit Erziehungs- und Bildungseinrichtungen die Gesellschaftsmitglieder über die Lebensspanne und im Hier und Jetzt« begleiten können.

Weiter ist die defizitäre Ressourcenausstattung übereinstimmend Thema, die Ausgestaltung einer entsprechenden Infrastruktur zur Gestaltung lebenslangen Lernens konkretisiert.

In den einzelnen Bildungsbereichen wird, so die Antwort auf die Forschungsfragen, die Formel des lebenslangen Lernens thematisch im Blick auf die individuelle Professionalisierung der pädagogisch Tätigen und die »Biografien« der Adressaten/-innen. Sie ist die »berufliche und bildungspolitische Orientierungsfigur« (S. 259). Weiter kommt lebenslanges Lernen auch indirekt zur Geltung: In der Zeitdimension von Kompetenzentwicklung und in dem vitalen Interesse von Organisationen an Professionalisierung und Organisationsentwicklung.

Als Fazit der Untersuchung sprechen die Forscher von einem »weltgeschichtlichen Prozess« (S. 260) der »Formierung eines eigenständigen gesellschaftlichen Funktionssystems« mit wichtigen Leistungen. Eckpunkte dieses »Systems im Entstehen«, bestehend aus den Organisationen, den darin pädagogisch Tätigen und den Adressaten/-innen, sind die

pädagogische Situation und der Lebenslauf, die verschiedenen Segmente sind alle an der intentionalen Formung von Lebensläufen beteiligt. Das System stellt also in der Gesellschaft Lernfähigkeit und Lernbereitschaft her und erhält sie aufrecht. Somit werden der gesellschaftliche Status quo tradiert und gesellschaftliche Reform- und Veränderungsbestrebungen Fortschrittsimpulse unterstützt.

Eine wichtige, bildungspolitisch folgenreiche Einsicht ist die Wahrnehmung in die Gleichwertigkeit der funktional differenzierten pädagogischen Subsysteme und der »Egalität der Lebensalter« als Erbe der jüdisch-christlichen Tradition (S. 262). Ungeachtet dieser Maxime wird in den Subsystemen permanent Ungleichheit produziert, was Status, Anstellungsmodi, Bezahlung etc. oder andere Mechanismen der Hierarchiebildung, wie z. B. Rankings, anbelangt. Aus der Spannung zwischen der »grundlagentheoretischen« Maxime und der faktischen Situation erwachsen Reformimpulse und -anstrengungen, wobei, wie Nittel und Tippelt betonen, die Anliegen von Erziehungs- und Bildungspraxis und erziehungswissenschaftlicher Forschung »kompatibel« (S. 263) erscheinen.

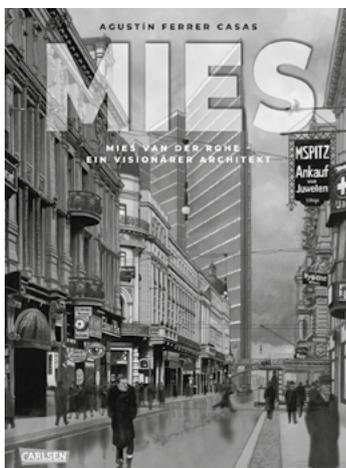
Wichtig ist den Autoren abschließend zu betonen, dass die verschiedenen Akteur/-innen, Bildungspraktiker/-innen, Bildungspolitiker/-innen, Leitungskräfte, die in der Studie herausgearbeiteten Tendenzen aufnehmen, fördern und im Sinne dieses Konzeptes des lebenslangen Lernens die Gestaltungsspielräume nutzen müssten, um Veränderungen anzustoßen.

Abschließend formulieren Nittel und Tippelt bildungspolitische Forderungen. Weil das Thema »lebenslanges Lernen« nicht direkt, sondern über die herausgearbeiteten fünf generativen Themen transportiert wird, sollten Maßnahmen hier ansetzen, um Wirkkraft zu entfalten (S. 265). Besonders wichtig ist, die defizitäre Ressourcenausstattung und Unterfinanzierung zu überwinden. Hier können aus ihrer Sicht Berufsverbände und Gewerkschaften als Akteur/-innen eine wichtige Rolle spielen.

Ein hilfreiches Instrument zur Interessenartikulation und -bündelung wäre in der Sicht der Autoren ein Dachverband. Und die Gewerkschaften mit ihrer »Kultur der Solidarität« (S. 267) könnten einen wichtigen Beitrag zum Abbau von Fremdheit und zum Aufbau einer Anerkennungskultur zwischen den pädagogischen Professionen leisten. Das Verdienst der LOEB-Studie besteht m. E. darin, Verteilungskonflikte von Ressourcen abzumildern und die Gleichwertigkeit der Erziehungs- und Bildungsbereiche pädagogisch zu begründen. Die Autoren betonen die Chancen und enden mit einem optimistischen Ausblick: »Das System des lebenslangen Lernens versucht der ethischen Prämisse Rechnung zu tragen, dass jedes Gesellschaftsmitglied das Recht auf ein »gutes Leben« hat« (S. 268). Möge es gelingen.

Petra Herre

Graphic Novel



Agustín Ferrer Casas
MIES. Mies van der Rohe. Ein visionärer Architekt
 Hamburg (Carlsen)
 2019, 176 S., 20 Euro

Glatte, klare Linien statt Schnörkel und Ornamente, Offenheit statt Repräsentation und Machtdemonstration, Funktionalität statt Dekor: Mies van der

Rohe war ein echter Revolutionär in der Architektur, und weil Architektur immer Bedeutung für das menschliche Miteinander ausstrahlt, auch ein Erneuerer von Gesellschaft und Politik. In der neuen Graphic Novel »MIES« wirkt diese Transformation als ständiges Brummen im Hintergrund mit – so wie in der Rahmenhandlung Mies van der Rohe im Flugzeug nach Berlin unterwegs ist, um dort die Neue Nationalgalerie, sein letztes, bedeutendes Werk, einzuweihen. Auf der Reise erzählt er seinem Enkel die wichtigsten Stationen seines bewegten Lebens.

Den Auftakt der Geschichte, die pünktlich zum 100-jährigen Jubiläum des Bauhauses erschienen ist, bildet die Eröffnung des berühmten Pavillons, den Mies van der Rohe für die Weltausstellung in Barcelona entworfen hat. Der König von Spanien bemerkt auf seinem Rundgang durch

die Ausstellung ratlos, dass das Gebäude doch gar nicht fertig sei, ohne Dach und mit den großen Glasflächen. Im Innenhof steht eine unbedeckte Tänzerin – »Der Morgen« von Alexander Kolbe, der damals sehr populär war und kein revolutionärer Bauhauskünstler. Die Figur gefällt dem König natürlich. Diese Spannung zwischen unterschiedlichen Schönheitsidealen, Modernität und Konservatismus durchzieht das ganze Buch. Der Zeichner Agustín Ferrer Casas, selbst gelernter Architekt, bedient sich dabei einer detailreichen Bildsprache, in der es viel zu entdecken gibt. Das sind nicht nur die Häuser, wie etwa die Villen in Krefeld, sondern auch kleine Zitate – wenn er etwa darstellt, wie Audrey Hepburn im Film »Frühstück bei Tiffany« vor einem Mies-Gebäude in New York ein Taxi anhält. So ist die Lektüre dieser seitenstarken Graphic Novel ein Vergnügen und eine Herausforderung zugleich. Im Gegensatz zu manch anderem Comic kann man den Band richtig lange lesen und wird ihn gerne immer wieder in die Hand nehmen.

Michael Sommer

192

Autor/-innen* dieses Heftes

Dr. Peter-Georg Albrecht, KEB Sachsen-Anhalt e.V., Breitscheidstraße 2, 39114 Magdeburg; **Prof. Dr. Matthias Alke**, Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin; **Eva Bonn, Goran Jordanoski**, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn; **Dr. Frank Buskotte**, Katholische Erwachsenenbildung Osnabrück, Große Rosenstr. 18, 49074 Osnabrück; **Petra Herre**, Von-Loe-Str.46, 53639 Königswinter; Wolfgang Hesse, KEFB Erzbistum Paderborn, Franziskanerstr. 2, 57462 Olpe; **Prof. Dr. Christiane Hof**, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Goethe Universität Frankfurt, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt; **Oksana Janzen**, Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung, Bödekerstr. 16, 30161 Hannover; **Prof. Dr. habil. Sebastian Lerch**, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, Jakob-Welder-Weg 12, 55099 Mainz; **Alexander Mack**, Haus am Maiberg, Akademie für politische & soziale Bildung der Diözese Mainz, Ernst-Ludwig-Str. 19, 64646 Heppenheim; **Dr. Maria Mayer-Schwingschlögl**, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems Mayerweckstraße 1, Ö-1210 Wien; **Prof. Dr. Ulrich Papenkort**, Fachbereich Soziale Arbeit und Sozialwissenschaften, Katholische Hochschule Mainz, Saarstraße 3, 55122 Mainz; **Mona Pielorz**, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn; **Dr. Michael Reitemeyer, Prof. Dr. Martin K. W. Schweer, Thomas Südbeck**, Ludwig-Windthorst-Haus, Katholisch-Soziale Akademie, Gerhard-Kues-Straße 16, 49808 Lingen; **Ernst Sandriesser**, Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich, Erdbergstraße 72 / Top 8, Ö-1030 Wien; **Johannes Schillo**, In der Maar 26, 53175 Bonn; **Prof. Dr. Rudolf Tippelt**, Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Leopoldstraße 13, 80802 München

* Bei mehreren Autor/-innen wird die Adresse des/der jeweils ersten genannt.