

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Manfred Bönsch
Soziales Lernen
im Sachunterricht
der Grundschule

Lothar Beinke
Chancen beruflicher Bildung
für Erwachsene

Christian Bockemühl
Ordnungsmodelle
der Erwachsenenbildung

ISSN 0479-611 X

B 19/78
13. Mai 1978

Soziales Lernen im Sachunterricht der Grundschule

Eine Analyse der Richtlinien in den Bundesländern

Problementfaltung und Erläuterung der Vorgehensweise

Der Begriff ‚Soziales Lernen‘ ist gängige Münze geworden. Wenn er mehr als ein Modebegriff sein soll, muß er mit Substanz gefüllt werden; dies ist verschiedentlich versucht worden¹⁾. Für eine theoretische Klärung haben diese Versuche sicher ihren Sinn gehabt, ob sich damit aber irgend etwas an der Alltagspraxis in den Schulen geändert hat, muß bezweifelt werden. Mehr Wirkung werden da schon Handlungsanweisungen bzw. -vorschläge haben, die als Rahmenrichtlinien oder Richtlinien den Lehrern in die Hand gegeben werden und durch ihren amtlichen Charakter evtl. Schubkraft entwickeln.

Die Frage ist, mit welchem Bezugssystem man eine Analyse dieser Richtlinien vornehmen kann. Eine additive Nebeneinanderstellung der Richtlinienaussagen wäre zwar möglich, bedeutete aber keine Analyse. Für diese erscheint es notwendig, das Bezugssystem des Analysierenden aufzudecken, um dem Leser nachvollziehbar zu machen, welches ‚Netz über die Fänge‘ geworfen wird und was demzufolge im Netz auch nur hängen bleiben konnte. Im folgenden Abschnitt wird das ‚Netz‘ beschrieben, mit dem anschließend die Richtlinien analysiert werden sollen.

Theorie sozialen Lernens — Bezugssystem für die Analyse

Unter sozialem Lernen wird bewußt initiiertes, organisiertes und in seinem gesellschaftlichen Zusammenhang reflektiertes Lernen von Verhaltensweisen, Einstellungen und Handlungsbereitschaften wie -kompetenzen gegenüber, gegen oder mit einzelnen, Gruppen und Institutionen verstanden²⁾. Mit dieser Definition ist also Lernen gemeint, das auf eine Kultivierung der Sozialbeziehungen zielt, das an einer Aufklärung über Störfaktoren von Kommunikationen bzw. gruppendynamischer Prozesse interessiert ist, das Kooperation zwischen Individuen und in Gruppen möglich macht. Es ist ebenfalls an ein Lernen gedacht, das kompetent macht, Interessen individueller oder kollektiver Art zu artikulieren, durchzusetzen gegenüber anderen Gruppen und gegenüber Institutionen.

Soziales Lernen im Rahmen einer emanzipatorischen Erziehungs- und Unterrichtspraxis wird die notwendig einzugehenden Bindungen

an Normen und die Notwendigkeit, Verpflichtungen einzugehen, bewußt zu machen versuchen, mit dem Ziel, beteiligte Individuen an der Weiterentwicklung gesetzter, voll oder nur bedingt anerkannter Normen zu interessieren und zu engagieren. Dort, wo Bindungen und Beschränkungen eingegangen werden müssen (in der Familie, in der Schule, im Betrieb, in der Freundesgruppe, im Verein, in der Partei, in der Hochschule, in der Kirche, in der Kommune), sind Gleichheit und Gegenseitigkeit in der Bestimmung der einzuhaltenen Normen, Spielregeln, der einzugehenden Verpflichtungen und zu übernehmenden Aufgaben anzustreben³⁾.

Der Beziehungsaspekt müßte sich an der leitenden Idee symmetrischer Kommunikation orientieren und soziales Lernen also Lernende wie Lehrende in Prozesse hineinziehen, die ständig symmetrische Kommunikation anstreben. Da symmetrische Kommunikation als auf Gleichheit und Gegenseitigkeit angelegte In-

¹⁾ Siehe unter anderem: Manfred Bönsch, Bedingungen und Dimensionen sozialen Lernens in der Sekundarstufe I, Essen 1975; H. Prior (Hrsg.), Soziales Lernen, Düsseldorf 1976.

²⁾ Vgl. G. Schreiner, Soziales und politisches Lernen, in: Die Deutsche Schule, 1/1974.

³⁾ Diese Zielvorstellungen habe ich verschiedentlich ausdifferenziert. Vgl. Beiträge zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik, München 1975; Grundzüge eines offenen und kommunikativen Unterrichtskonzepts, in: Die Deutsche Schule, 11/1976.

Manfred Bönsch, Dr. phil., geb. 1935 in Waldenburg/Schles.; o. Professor für Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abteilung Hannover; Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Soziales Lernen, Arbeitslehre.

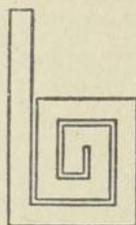
Veröffentlichungen u. a.: Zielorientiertes Lernen mit Hilfe spezieller Unterrichtsmethoden, München 1974; Beiträge zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik, München 1975; Bedingungen und Dimensionen sozialen Lernens in der Sekundarstufe I, Essen 1975; Wie sichere ich Ergebnisse und Erfolg in meinem Unterricht, Essen 1977⁴; Differenzierung des Unterrichts, München 1976³; Unterrichtsvorbereitung, München 1977; Ideen zu einer emanzipatorischen Didaktik, München 1978.

Lothar Beinke, Dr. sc. pol., geb. 1931 in Osnabrück. Nach einer Industriekaufmannslehre Abitur auf dem Zweiten Bildungsweg, Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Diplomhandelslehrer; danach Akademischer Rat an der PH in Münster für das Fach Wirtschaftswissenschaften und ihre Didaktik. Jetzt Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Gesamthochschule Kassel.

Veröffentlichungen u. a.: Die Handelsschule. Eine bildungssoziologische Analyse, Düsseldorf 1971; Das Betriebspraktikum. Darstellung und Kritik eines pädagogischen Konzepts zur Berufswahlhilfe, Bad Heilbrunn, 1978²; Von der Erstausbildung zur Erwachsenenbildung, Rinteln 1977; Kommunale Finanz- und Wirtschaftspolitik, (zus. mit Rainer Frey) in: Kommunale Demokratie, hrsg. von Rainer Frey, Bonn 1976.

Christian Bockemühl, Dr. phil., geboren 1937; elf Jahre hauptberuflich in der Erwachsenenbildung tätig, zuletzt als Referent für Öffentlichkeitsarbeit beim Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen und verantwortlicher Redakteur von „Volkshochschule im Westen“, der Zeitschrift des Deutschen Volkshochschul-Verbandes; Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Ruhr-Universität Bochum und der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Dortmund.

Veröffentlichungen u. a.: Mitbestimmung und Selbstverwaltung an Volkshochschulen, in: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 1977; Gesetze zur Erwachsenenbildung. Ein vergleichender Kommentar (erscheint in Kürze); Erwachsenenbildung zwischen Enthaltensamkeit und Einflußnahme des Staates, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 8—9/76; Zur politischen und gesellschaftlichen Funktion der Erwachsenenbildung, in: ebenda, 3/77; Medienverbund in der Erwachsenenbildung, in: Handwörterbuch der Erwachsenenbildung, Paderborn 1978.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn/Rhein.

Leitender Redakteur: Dr. Enno Bartels. Redaktionsmitglieder: Paul Lang, Dr. Gerd Renken, Dr. Klaus W. Wippermann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstr. 61—65, 5500 Trier, Tel. 06 51/4 61 71, nimmt entgegen

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 12,60 vierteljährlich (einschließlich DM 0,72 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,— zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

teraktion zwischen Individuen und Gruppen zu verstehen ist, gleichzeitig aber Störungen (kommunikative Mißverständnisse hinsichtlich des Rollenverständnisses, emotionale Befindlichkeiten, kommunikative Inkompetenz) ständig diese behindern, ergibt sich für soziales Lernen der weite Aufgabenbereich der Entwicklung sozialer Sensibilität, Kooperationsfähigkeit und politischer Handlungsfähigkeit.

Der Inhaltsaspekt muß die individuellen wie gesellschaftlichen Voraussetzungen des angestrebten sozialen Verhaltens thematisieren, er muß die Aktionsfelder sozialen Verhaltens (zwischenmenschliche Varianten wie Freundschaft, Liebe, Sexualität, gruppenorientierte Aufgaben, politische Aktionen u. a. m.) wie deren Bedingungen behandeln, und er muß die Zielperspektiven, die Chancen, sie anzustreben, und die dabei zu bewertenden Konsequenzen analytisch zu erfassen versuchen. Man könnte auch von prozeßorientierten und produktorientierten Aspekten sozialen Lernens sprechen.

Diesen Erkenntnissen lassen sich folgende Fragen zuordnen:

1. Welche *erzieherischen Zielvorstellungen* werden im Hinblick auf welche Vorstellungen über den Menschen formuliert? Wird der sich von ungerechtfertigten Zwängen emanzipie-

rende Mensch, der gleichzeitig bewußt und bereitwillig notwendige Bindungen und Verpflichtungen eingeht, explizit gewünscht?

2. Welche *Lernverhältnisse* werden als die wünschenswerten beschrieben? Werden überhaupt Aussagen über den Beziehungsaspekt organisierten Lernens gemacht?

3. An welchen *Inhalten* werden Fragen sozialen Lernens thematisiert? Mit welchen Lehrintentionen werden sie behandelt, in welchem zeitlichen Umfang?

4. Werden der Beziehungs- und Inhaltsaspekt auf die gesellschaftlichen wie individuellen Bedingungen bezogen und ergeben sich praktische Konsequenzen (Handlungsdimension), oder ist eine sterile, folgenlose unterrichtliche Behandlung intendiert?

Da zu vermuten ist, daß Richtlinien bzw. Lehrpläne allgemeine Intentionen formulieren und dann an einer Stelle spezieller Fragen sozialen Lernens behandeln, wird ihr Text in seiner Gesamtheit zu analysieren sein. Im folgenden wird eine Übersicht über die Inhalte der Rahmenrichtlinien, Richtlinien und Lehrpläne für die hier zur Rede stehenden Fragen gegeben; anschließend werden sie einer Analyse unterzogen. Die Inhaltsübersicht stellt insofern eine Analyse dar, als sie unter den formulierten Fragen erstellt wird.

Soziales Lernen in den Rahmenrichtlinien, Richtlinien oder Lehrplänen der Länder

Baden-Württemberg

Textgrundlage für die folgenden Ausführungen ist der Entwurf der vorläufigen Arbeitsanweisungen für Sachunterricht in der Grundschule vom Juni 1975.

Danach hat der Sachunterricht in der Grundschule das *allgemeine Ziel*, ausgehend von anregungsreichen Lernsituationen die Handlungsfähigkeit der Kinder zu erweitern. Dafür werden vier Intentionen näher erläutert: eine sachliche, eine soziale, eine kommunikative und eine kulturelle Intention. Alle vier Intentionen sind für soziales Lernen relevant:

Nach der ersten geht es darum, Erscheinungen und Zusammenhänge der Lebenswirklichkeit in überprüfbarer Weise erfassen, erklären und beurteilen zu können; nach der zweiten sollen die Schüler Erscheinungen und Prozesse ihrer Lebenswirklichkeit im sozialen und politischen Bezugsrahmen erfassen und

in sozialen Situationen bewußt entscheiden und handeln können; nach der dritten sollen sie sich mit anderen verständigen und durch Medien übermittelte Informationen verstehen können; nach der vierten sollen sie Erscheinungen und Zusammenhänge der Lebenswirklichkeit in übergreifenden gesellschaftlich-kulturellen Zusammenhängen sehen und verstehen können.

Die *Inhalte* des Sachunterrichts werden in Erfahrungs- und Handlungsbereiche gegliedert. In den *Erfahrungsbereichen* Luft, Wasser, Schall, Licht, Wärme, Bewegung, Magnetismus, elektrischer Strom, Umwelt I, Wetter, Pflanzen, Tiere, Mensch werden die Schüler herausgefordert und dazu geführt, Erlebnisse und Beobachtungen, die sie in ihrer Umwelt machen, in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen und auszulegen.

In den *Handlungsbereichen* Erziehung, Wohnen, Freizeit, Arbeit, Dienstleistung/Verwal-

tung, Politik/Öffentlichkeit, Umwelt II, Massenmedien, Konsum soll den Kindern in ständigem Bezug auf das eigene Handeln gezeigt werden, wie man innerhalb vorgegebener Ordnungen nach übernommenen Verhaltensmustern mit anderen Personen und mit Dingen umgeht und wie verschiedene menschliche Bedürfnisse durch gesellschaftliche Einrichtungen in jeweils besonderer Weise versorgt, zum Teil auch erzeugt werden.

Die *Lehr- und Lernverfahren* sollen den Schüler aktivieren (Prinzipien der Anschauung, der Erlebnis- und Erfahrungsnähe, des Handlungsbezugs, der Ganzheitlichkeit); der Lehrer soll häufiger Anreger, Partner und Berater im Unterricht sein. Felderkundungen, Fallanalysen, Projekte, Rollen- und Planspiel werden als zusätzliche Verfahren zur Erschließung von Handlungsbereichen genannt.

Die Erfahrungs- und Handlungsbereiche tauchen im Lehrplan als Themen wieder auf, die nach Schuljahren aufgegliedert werden. Den Themen werden *Ziele* allgemeingehaltener Art zugerechnet. Dazu Beispiele für das Thema ‚Erziehung‘: ‚Kennenlernen der Schule als Institution organisierten Lernens‘, ‚Sich der Rolle des Kindes als Schulanfänger bewußt werden‘, ‚Familie als Lebensgemeinschaft erkennen‘, ‚Erkennen, daß Sanktionen Mittel sind, um das Einhalten von Ordnungen, Regeln und Gesetzen zu sichern‘.

Bayern

Textgrundlage für die folgenden Ausführungen ist der Lehrplan für die Grundschule (1. bis 4. Jahrgangsstufe), veröffentlicht im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 9/1971.

Schichtenspezifisch bedingte Rückstände, vor allem im sprachlichen und im übrigen kulturellen Standard sowie in der Lernmotivation, sollen abgebaut werden. Die allgemeinen Aufgaben werden so formuliert:

— die Beherrschung elementarer Kulturtechniken;

— die Erarbeitung eines für die weiterführenden Schulen unentbehrlichen Bestands an Wissen, Verhaltensweisen und Arbeitsformen, insbesondere das Anbahnen und Festigen einer bewußten Lernhaltung sowie Üben und Verstehen kooperativer Lebensformen;

— der planmäßige Übergang von einem zunächst überwiegend anschaulichen zu einem mehr abstrahierenden Denken;

— die Förderung von Sensibilität und Kreativität, besonders auch in musischen Grunderfahrungen.

Nach der Stundentafel werden dem Sachunterricht in den ersten beiden Schuljahren je drei, im 3. und 4. Schuljahr je vier Stunden zugewiesen. Dieser Sachunterricht der Grundschule soll die Kinder zu sachgemäßer Auseinandersetzung mit den Gegenständen ihres Erfahrungsraumes führen. Der Unterricht soll abwechslungsreich, handlungsbetont sein, alle Sinne beanspruchen, zum Gedankenaustausch zwischen den Kindern und zu einfallreichem, produktivem Denken führen. Er gliedert sich in die fachlichen Bereiche Sozial- und Wirtschaftslehre, Geschichte, Erdkunde, Biologie, Physik/Chemie auf.

Die Sozial- und Wirtschaftslehre geht von den mitmenschlichen Erfahrungen aus, die das Kind in Familie und Spielgruppe, in Schule und weiterem Lebenskreis gewinnt. Entsprechend der Bedeutung ökonomischer Tatbestände in der Umwelt des Kindes werden wirtschaftliche Fragen einbezogen. Folgende Aufgaben werden besonders hervorgehoben:

— Kenntnis einfacher sozial und wirtschaftlich bedeutsamer Tatsachen;

— Einführung in soziale und wirtschaftliche Beziehungen und Abhängigkeiten;

— Einsicht in die Bedeutung menschlicher Grundbedürfnisse und deren Befriedigung durch Güter und Dienstleistungen;

— erstes Verständnis für Konflikte und Schwierigkeiten im Zusammenleben der Menschen und für andere soziale Probleme, die dem Kind in seinem Lebenskreis begegnen.

Da die Sozial- und Wirtschaftslehre an Erfahrungen des Kindes anknüpft, sind Unterschiede in den sozialen Erfahrungen und in schichtenspezifischen Bedingungen zu berücksichtigen.

Die Inhalte werden so dargestellt, daß zu zwei verbindlichen Lehraufgaben Themenvorschläge für alle vier Jahrgangsstufen geordnet werden.

Erste verbindliche Lehraufgabe:

Die Stellung des einzelnen gegenüber dem Mitmenschen, gegenüber den Institutionen in der Gesellschaft und dem organisierten Zusammenleben. Auseinandersetzung mit Interessen und Interessenkonflikten, mit den geltenden Ordnungen, mit der Spannung von Anpassung und Behauptung — verantwortliches Handeln.

Themenvorschläge dafür sind: die Familie; in der Schule; Nachbar und Nachbarschaft; der Fremde; unsere Schule; Kinder als Partner; Aufgaben, die Familie und Nachbarschaft nicht leisten können, z. B. Wohnungsbau, Gesundheitsvorsorge, Wasserversorgung, Post und Bahn u. a.; Gewählte als Vertreter vieler anderer; das Schulwesen; Mitmenschen mit anderer Sprache, Hautfarbe, Religion und Lebensweise.

Zweite verbindliche Lehraufgabe:

Erkenntnis, daß menschliche Bedürfnisse durch Arbeit zu befriedigen sind. Berufe aus dem Lebenskreis des Kindes, Grundfragen der Produktion, der Güterverteilung, der Dienstleistungen und des Konsums in einer marktorientierten Industrie-Gesellschaft. Freizeit als Angebot und Aufgabe. Themenvorschläge dafür sind: Bedürfnisse und Arbeiten in der Familie; Berufsbilder aus der Umwelt des Kindes; Einkaufen und Verkaufen; Möglichkeiten der Produktion (Handarbeit, Maschinenarbeit, Fabrikproduktion); der Wandel in der Wirtschaft; erweiterte Freizeit.

Berlin

Textgrundlage für die folgenden Ausführungen sind die Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, herausgegeben vom Senator für Schulwesen 1970. Für alle Schulstufen bzw. -arten werden ausführlich zwölf Grundsätze entwickelt, die hier nur in knapper Weise wiedergegeben werden können:

— Die Berliner Schule ist eine einheitlich angelegte Schule für die gesamte Jugend.

— Förderung jedes Jugendlichen ist die vorrangigste Aufgabe der Schule.

— Mündigkeit und lebenslanges Lernen sind vorzubereiten.

— Mitmenschliche Verantwortung und faire wie rationale Konfliktlösung sind Erziehungsziele.

— Zum Selbstverständnis und zur Selbstverwirklichung der Kinder und Jugendlichen ist beizutragen.

— Selbstverständnis ist nicht möglich ohne Weltverständnis.

— Die Schule muß auch Leistungsschule sein.

— Schule muß wissenschaftsorientiert sein.

— Zur Selbstverwirklichung des Menschen gehört seine Bewährung im Beruf.

— Politische Bildung soll Information, demo-

kratische Lebensweise und aktive Teilnahme vermitteln.

— Die Schule muß durch die Pflege persönlicher Interessen und Neigungen zur Freizeit erziehen.

— Die Schule muß ein enges Verhältnis zu anderen Institutionen gewinnen (Kirchen, Jugendpflege u. a. m.).

Die 6jährige Grundschule hat zu sachbezogener Arbeitshaltung, Rollendistanz, sachbezogenem Gespräch, Kooperation, Selbstbeurteilung, Beherrschung der Kulturtechniken, zur Orientierung in der gegenwärtigen Umwelt, zu einer Fremdsprache, zu bildnerischem Darstellen, zum Musizieren und zum Sport zu führen.

Innerhalb des vorfachlichen Unterrichts der Schuljahre 1—4 (17—21—25—27 Wochenstunden), aus dem jeweils nur eine sehr begrenzte Zahl von Fachstunden ausgegliedert werden sollen, spielt die sog. Sachkunde mit fünf Aspekten (dem technisch-physikalischen, dem biologischen, dem erdkundlichen, dem geschichtlichen und dem sozialkundlichen) eine zentrale Rolle.

Bei der Behandlung sozialkundlicher Unterrichtsgegenstände soll das Verhältnis des einzelnen Menschen zum Mitmenschen, zur Gesellschaft und ihren Teilbereichen geklärt werden.

Die Themen mit Unterthemen sind:

1. und 2. Klasse

A Kind und Schule

Leben und Arbeit in der Klasse — Verhalten in der Gruppe — Orientierung und Verhalten auf dem Schulgrundstück — Anpassen an eine notwendige Ordnung — Umgang mit Sachen

Aufgaben und Zuständigkeiten des Schulpersonals

Verhalten auf dem Schulweg

B Kind und Familie

Der Tagesablauf

Die Verwandten

C Das Kind als Fußgänger im Straßenverkehr

Der sichere Schulweg

Allein unterwegs

Besondere Gefahren im Straßenverkehr

D Die Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel

E Das Kind und die Menschen in seiner Umgebung

3. und 4. Klasse

A Die Schule

Klassen- und Schulordnung

Aufgaben und Zuständigkeiten der Erwachsenen in der Schule

Schüler mit besonderen Aufgaben

Gemeinschaftsaufgaben in Gruppe, Klasse und Schule

Der einzelne Schüler in der Klasse

Die Berliner Schule

B Als Radfahrer im Straßenverkehr

Das verkehrssichere Fahrrad

Mit dem Fahrrad unterwegs

C Arbeitswelt und Wirtschaft

Berufe

In einem Handwerksbetrieb

Auf einer Baustelle

Der Handel

D Vom Geld

Geld als Tauschmittel — Arbeit und Geld —
Sparen — öffentlicher Haushalt

E Öffentliche Einrichtungen

Feuerwehr — Gesundheitswesen — Polizei —
Post

F Informationsquellen und Kommunikationsmittel

Bücher — Schriften — Zeitung, Zeitschrift —
Rundfunk und Fernsehen

G Freizeit

H Die Verwaltung des Bezirkes und Berlins

J Zur Zeitgeschichte Berlins

Berlin 1945 — Viersektorenstadt Berlin —
Berlin 1948 — Berlin 1961 — Die Verbindungswege

Bremen

Textgrundlage für die folgenden Ausführungen ist der Lehrplan für die Grundschule von 1961. Nach diesem Lehrplan umfaßt die bremische Grundschule das 1.—6. Schuljahr. Beim Abschluß der Grundschule soll jeder Schüler

— die elementaren Fertigkeiten beherrschen,

— über einen aus der heimatlichen Umgebung gewonnenen Wissensschatz verfügen, der seiner Begabung entspricht,

— der Entwicklungsstufe gemäß zu selbständiger Arbeit fähig sein,

— sich in seine Gemeinschaft einfügen können,

— bereit sein, sich musisch und sportlich zu betätigen.

Die beiden ersten Schuljahre müssen als Einheit gesehen werden. Der Unterricht entnimmt seine Stoffe der Welt des Kindes und beschäftigt sich mit Menschen, Tieren, Pflanzen, Dingen und Vorgängen in Haus und Schule, auf der Straße, im Garten und bei der Arbeit.

Der Sachunterricht im 3. und 4. Schuljahr beginnt mit dem Sammeln und Ordnen der Erscheinungen in der Umwelt des Kindes. Der Schüler soll dem Unterrichtsgegenstand unmittelbar begegnen und seine Kräfte und Fertigkeiten bei der Arbeit daran üben. Dabei gewinnt er erdkundliche und biologische Grundbegriffe und soziale Grunderfahrungen.

Der Lehrplan enthält verbindliche Themen, die jede Schule ergänzen sollte. Verbindliche Themen sind:

für das 3. Schuljahr: Rund um die Schule (Einführung in den Stadtplan);

für das 3. und 4. Schuljahr: Ein Haus wird gebaut. Unsere Straße. Bei der Feuerwehr. Auf dem Postamt. Nachtschicht. Auf dem Bahnhof. An der Weser. Im Park, im Wald. Im Garten. Auf dem Felde. Der Arzt kommt;

für das 4. Schuljahr: Unser Stadtviertel (Einführung in den Heimatatlas). Die Geest. Die Marsch. Das Moor.

Der Sachunterricht im 5. und 6. Schuljahr gliedert die Stoffe nach den üblichen Fächern. Dabei treten Geschichte, Erdkunde, Biologie und Naturlehre auf.

Hamburg

Textgrundlage für die folgenden Ausführungen sind die Richtlinien und Lehrpläne der Freien und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Band I: Grundschule (Kl. 1—4), die zum 1. 2. 1974 für die Dauer einer Erprobungsphase verbindlich geworden sind.

Grundsätzliche Ausführungen sagen aus, daß die Ziele des Grundschulunterrichts bedingt

sind durch die Bedürfnisse der Kinder dieses Alters, durch die Erfordernisse des individuellen und des gesellschaftlichen Lebens sowie durch die Erkenntnisse der Wissenschaft. Selbstvertrauen, Lernfreude und Kreativität, die Fähigkeit des Kindes zu rationaler Orientierung und zur Zusammenarbeit mit anderen Menschen sollen gestärkt bzw. angebahnt werden.

Spielen, freie Arbeit des einzelnen Kindes, Unterrichtsgespräch und Gruppenarbeit sind neben gezielten aufgabenorientierten Lehrgängen die wichtigsten Aktivitäten und Formen, in denen das Kind in der Grundschule lernt.

In allen Bereichen der Grundschule, insbesondere bei der Partner- und Gruppenarbeit sowie beim Verwirklichen gemeinsamer Projekte, sollen soziale Verhaltensweisen herausgefordert, geübt und gestärkt werden. Dazu gehören:

- Regeln miteinander festlegen und einhalten,
- sich beteiligen an einem Vorhaben,
- mit einem Partner und mit mehreren Schülern der Gruppe zusammenarbeiten,
- gemeinsam planen,
- Rücksicht nehmen auf die anderen; nicht immer alles allein oder nur das Interessanteste tun wollen,
- neue Mitglieder in die Gruppe aufnehmen wollen und integrieren,
- die eigenen und die Fähigkeiten der anderen erkennen, anerkennen und in der Gruppe einsetzen,
- Konflikte erkennen, ertragen und lösen,
- Kompromisse schließen,
- seine eigenen berechtigten Interessen sowohl dem Interesse der Gruppe oder einer Sache unterordnen als gegebenenfalls auch gegen Widerstände vertreten,
- Regeln kritisch bedenken und gegebenenfalls neue Regeln erfinden,
- Vorurteile erkennen und abbauen,
- Folgen des eigenen Handelns und der eigenen Forderungen für sich und für die anderen voraussehen und berücksichtigen.

Die Richtlinien für den Sachunterricht beschreiben diesen als einen Lernbereich mit drei Teilbereichen:

- Natur
- Gesellschaft
- Technik.

Besonders wichtig sind im Sachunterricht das freie Arbeiten, das Lernen durch Entdecken, die Gruppenarbeit, der Epochen- und Projektunterricht sowie die Teamarbeit.

Die zur Verfügung stehende Zeit für den Sachunterricht (im 3. Schj. z.B. 5, im 4. Schj. 6 Stunden wöchentlich) sollen im Verhältnis 1:1:1 auf die Teilbereiche Natur — Gesellschaft — Technik aufgeteilt werden.

Die Themen für den Teilbereich ‚Gesellschaft/Verkehrserziehung‘ sind:

Klasse 1: Versorgung/Einkaufen; Familie: was ist eine Familie? / Aufgaben und Rollen in der Familie; auf dem Schulweg; Kind und Kraftfahrzeug; bei Wind und Wetter unterwegs.

Klasse 2: Versorgung: Beispiele zum Aspekt Versorgung; Konsum und Werbung: Im Supermarkt einkaufen; Verkehr: Auto oder Bahn?; Arbeit und Arbeitsteilung; Freizeit: wie und wo macht das Spielen Spaß?; Umweltschutz: die Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel, Spielen auf der Straße; als Mitfahrer im Auto.

Klasse 3: Versorgung: Beispiele zum Aspekt Versorgung und Entsorgung; Familie: Funktionen der Familie; Konsum und Werbung; Schule: Konflikte in der Schule/Aufgaben der Schule; Arbeit und Arbeitsteilung; Freizeit: Entwurf eines Spielplatzes; Umweltschutz; Stadt als Wohngebiet; Straßen im Schulbezirk; Signale im Straßenverkehr.

Klasse 4: Versorgung; Konsum und Werbung; Verkehr und Wirtschaft; Schule; Arbeit und Arbeitsteilung; Freizeit; Erholung; Umweltschutz; Wohnen; Zeitung; Stadt als Wohngebiet; die Fahrradprüfung.

Die Ziele des Teilbereichs Gesellschaft werden ausdrücklich auf den Wertrahmen des Grundgesetzes bezogen. Demokratisches Verhalten, bewußte Orientierung, Aufgeschlossenheit gegenüber gesellschaftlichen Veränderungen sind einzelne Ziele.

Hessen

Textgrundlage für die folgenden Ausführungen sind die Rahmenrichtlinien ‚Primarstufe — Sachunterricht — Aspekt Gesellschaftslehre‘, hrsg. vom Hessischen Kultusminister 1972.

Die vorliegenden hessischen Rahmenrichtlinien gliedern den Lernbereich Sachunterricht nach fächerintegrierenden Prinzipien in einen Teil mit naturwissenschaftlich-technischem Aspekt und einen Teil mit dem Aspekt Ge-

sellschaftslehre. Die allgemeine Zielsetzung ist am Demokratiegebot des Grundgesetzes orientiert:

Oberstes Lernziel für eine demokratische Gesellschaft ist die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung. Dabei ist eine optimale Teilnahme des einzelnen an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen an die Aufhebung ungleicher Lebenschancen geknüpft. Es geht in der Verfolgung dieser Zielvorstellung nicht um eine Institutionenkunde, sondern um ein Lernen auf der Basis eigenen Handelns und um eine Befähigung zu erweiterter Handlungskompetenz. Sog. übergeordnete Lernziele sind deshalb:

— die Sensibilisierung gegenüber Motiven und Interessen,

— die Bereitschaft zur Stellungnahme und zur Entscheidung auf der Grundlage eines je besten Informationsniveaus, verbunden mit der Bereitschaft zur Revision des eigenen Standpunktes,

— die Befähigung zur Verbalisierung eigener Bedürfnisse und Interessen, zur Argumentation und zur Auseinandersetzung.

Inhaltlich werden drei Arbeitsbereiche angegeben:

1. Einführung in die Gesellschaft
2. Wirtschaftliche Beziehungen
3. Öffentliche Aufgaben.

Gegenstand des Lernens im Arbeitsbereich 1 ist die Abhängigkeit individueller Verhaltensformen, Einstellungen und Handlungsgrundlagen von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft. Gliederungspunkte dafür sind:

Umgang mit Informationen — Menschen werden von Menschen beeinflusst (Manipulation) — Was man braucht und was man haben möchte (Bedürfnisse) — Wie Kinder zu Erwachsenen werden (Rollen) — Wie Entscheidungen zustande kommen (Mitbestimmung) — Menschen urteilen über Menschen (Vorurteile, Chancen).

Gegenstand im Arbeitsbereich 2 sind die Bedingungen, die zu den heutigen wirtschaftlichen Verhältnissen geführt haben, und die daraus folgenden Konsequenzen. Gliederungspunkte dafür sind:

Menschen arbeiten — Stätten der Arbeit — Mensch und Maschine — Der Mensch als Konsument — Versorgung mit Gütern — Industrielle und landwirtschaftliche Wirtschaftsräume.

Der Arbeitsbereich 3 wird damit begründet, daß Gesellschaft auch betrachtet werden muß unter dem Gesichtspunkt von Aufgaben, die der einzelne nicht mehr lösen kann, d. h. unter dem Gesichtspunkt institutionalisierter Machtausübung. Gliederungspunkte dafür sind:

Siedlungen für Menschen — Wohnungen für Menschen — Der Verkehr schafft Verbindungen — Jeder hat Anspruch auf Erholung und Freizeit — Ernährung und Gesundheit — Umweltschutz gegen Umweltschmutz — Ordnungen und Regelungen.

Niedersachsen

Textgrundlage für die folgenden Ausführungen sind die Rahmenrichtlinien für die Grundschule, hrsg. vom Niedersächsischen Kultusminister 1975.

Der Bildungsauftrag der Grundschule wird vom Bildungsauftrag der Schule hergeleitet, wie er in § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes von 1975 festgelegt worden ist. In diesem wird die Anlehnung an das Grundgesetz und an die vorläufige niedersächsische Verfassung ausgesprochen und formuliert, daß die Schüler fähig werden sollen, die Grundrechte für sich und andere wirksam werden zu lassen, nach ethischen Grundsätzen zu handeln, ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz zu gestalten, Konflikte vernunftgemäß zu lösen, aber auch zu ertragen, sich Informationen zu verschaffen und sich ihrer kritisch zu bedienen, ihre Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zu entfalten und sich im Berufsleben zu behaupten. Die Schüler sollen zunehmend selbständiger werden. Die Schule soll Lehrern und Schülern den Erfahrungsraum und die Gestaltungsfreiheit bieten, die zur Erfüllung des Bildungsauftrages erforderlich sind.

Unter der Überschrift 'Sozialformen des Lernens' werden Ausführungen zum Lernen im Spiel, zum freien Arbeiten, zum Lernen im Klassenverband, zum Lernen in Gruppen (Partner-, Gruppenarbeit), zum Lernen in Einzelarbeit, zum Epochen- und Projektunterricht gemacht. Dabei wird der Projektunterricht folgendermaßen beschrieben: In ihm setzen sich die Schüler mit selbstgewählten Fragestellungen und Problemen aus ihrem Interessen- und Lebensbereich, mit Ereignissen im Klassen- und Schulleben und aktuellen Anlässen auseinander. Dabei wird es sich um grup-

penbezogene Lernprozesse handeln, die zunehmend selbstbestimmt sein sollen.

Dem Sachunterricht werden in der Stundentafel je vier Stunden für das 1. und 2., je fünf Stunden für das 3. und 4. Schuljahr pro Woche reserviert. Seine Lerninhalte sind aus der für den Schüler gegenwärtig und zukünftig bedeutsamen, unmittelbar und mittelbar zugänglichen Lebenswirklichkeit zu gewinnen. Im Sinne eines situationsorientierten Ansatzes werden fünf Lernfelder genannt, die den Sachunterricht gliedern: Zusammenleben der Menschen — Menschen und Raum — Sicherung und Gefährdung menschlicher Existenz — Naturphänomene und ihre Zusammenhänge — Mensch und Technik.

Die ersten drei Lernfelder werden detailliert aufgliedert:

Zum Lernfeld ‚Zusammenleben der Menschen‘ werden folgende Rahmenthemen ausgeführt: Menschen und ihre Rollen, Umgang mit Informationen, Bedürfnisse, Wünsche und Rechte, Menschen und ihr Verhältnis zur Arbeit, Menschen urteilen und werten, Umgang mit öffentlichen Einrichtungen (Post, Verkehrsmittel, Polizei, Feuerwehr), Menschen und die Gesellschaft zwischen Beharrung und Veränderung.

Lernfeld ‚Mensch und Raum‘: Menschen erschließen sich den Raum, durch wirtschaftliche Nutzung verändern Menschen die Landschaft, Menschen schaffen sich Wohnungen und Erholungseinrichtungen, Menschen brauchen Versorgungs- und Entsorgungseinrichtungen, Menschen müssen ihre Lebensgrundlagen schützen.

Lernfeld ‚Sicherung und Gefährdung menschlicher Existenz‘: körperliche und seelische Bedürfnisse des Menschen, Organe unseres Körpers und ihre Aufgaben, akute und schleichende Gefährdungen, Sexualerziehung, Verhalten bei Unfällen und anderen Gefährdungen, Verhalten im Verkehr.

Nordrhein-Westfalen

Textgrundlage für die folgenden Ausführungen sind die Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, in der zweiten Auflage erschienen 1973.

Die Ziele des Unterrichts in der Grundschule sind wie die der anderen Schulen auch durch die Landesverfassung vorgegeben. Die Grundschule hat die Aufgabe, dem Kind die Welt zu eröffnen, es zu einer sachlichen Erfüllung

des Lernens anzuhalten und zu mitmenschlichem Verhalten zu führen. Darüber hinaus muß die Grundschule das kritische Bewußtsein der Kinder früh aktivieren und elementare Formen der Mitbestimmung ermöglichen. Der Sachunterricht hat im 1. Schuljahr zwei, im 2. Schuljahr drei, im dritten Schuljahr vier und im 4. Schuljahr fünf Stunden pro Woche zur Verfügung. Er hat u. a. die Aufgabe, das Kind zu einer zielgerichteten Erschließung der Umwelt zu führen: in der Natur, im Zusammenleben der Menschen in der Familie und in den Kindern bekannten gesellschaftlichen Gruppierungen, in der Wirtschaft, in der Arbeit und Technik, in dem vom Menschen heute und früher gestalteten Raum, in der Beziehung zum eigenen Körper und der Hygiene. Die Lernbereiche des Sachunterrichts sind Physik/Wetterkunde, Chemie, Technik, Biologie, Geschlechtererziehung, Soziale Studien, Haushaltslehre, Geographie, Verkehrserziehung. Intentionen und Inhalte sozialen Lernens kann man also in drei Lernbereichen vermuten.

Auf 5/4 Seiten im DIN-A5-Format wird eine Einführung in die ‚Sozialen Studien‘ gegeben. Sie sind auf Kenntnisse, Einsichten und kritische Überprüfung gesellschaftlicher, geschichtlicher und wirtschaftlicher Gegebenheiten gerichtet und sollen Kritikfähigkeit, Selbstbestimmung und Mitverantwortung anbahnen. Probleme müssen im Erfahrungsreich der Schüler aufgesucht und durch Fallstudien müssen Lösungswege entwickelt werden. Die Themen sind: Schule, zu Hause, Wohnen, kommunale Aufgaben, Arbeiten, Werbung, die Nachrichtenträger, Umweltschutz, die Zeit, der Kalender, früher und heute, Mensch und Zeit, die Nahrung, der Kauf.

Die Geschlechtererziehung ist Erziehung zu verantwortlichem geschlechtlichem Verhalten. Mutterschaft und Geburt, Bezeichnungen der Geschlechtsorgane, Kenntnis der sichtbaren Phänomene der Schwangerschaft, die Vaterschaft in biologischer und sozialer Sicht, geschlechtliche Reifeerscheinungen, Menstruation und Pollution sind die Themen für das erste bis vierte Schuljahr.

Die Verkehrserziehung als Konfrontation mit dem modernen Verkehrssystem wird als bedeutsamer Teilbereich neuzeitlicher Bildungsarbeit angesehen. Der Verkehr erweist sich als ein differenzierter Wirklichkeitsbereich mit sozialen und technischen Bezügen. Die Analyse des Verkehrs, der bestimmt wird vom Verhalten der Verkehrsteilnehmer, von der Beschaffenheit der Verkehrsmittel, der Verkehrswege und den jeweils geltenden

Verkehrsregeln, und die Verbesserung der verkehrspraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten stellen die beiden unterrichtlichen Schwerpunkte dar.

Rheinland-Pfalz und Saarland

Textgrundlage für die folgenden Ausführungen ist der Lehrplan für die Grundschule der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland, zur Erprobung herausgegeben von den Kultusministern dieser Länder im Juli 1971.

Die Ausführungen im allgemeinen Teil sprechen davon, daß das Leben in unserer Gesellschaft eine Schule fordere, die die Kinder anleitet, Eindrücke der Umwelt nicht nur erlebnismäßig, sondern auch rational zu erfassen, kritisch zu verarbeiten und danach ihr Verhalten zu bestimmen. In sozialintegrativen Formen des Unterrichts sind die Kinder zur eigenen Meinungsbildung und zur selbständigen Stellungnahme zu ermutigen; ihre Kreativität ist durch das Lösen selbstgestellter Aufgaben zu fördern. Die Kinder sollen ihren Platz in der Gemeinschaft finden, sich einordnen und behaupten lernen. Der Sachunterricht hat im 2. Schuljahr vier und im 3. und 4. Schuljahr jeweils sechs Wochenstunden zur Verfügung. Die entscheidende didaktische Frage des Sachunterrichts ist die nach den für unser Leben und unsere Gesellschaft konstitutiven und repräsentativen Sachverhalten und Zusammenhängen, soweit sie im Erfahrungsraum der Kinder sichtbar werden. Es werden folgende Lernbereiche unterschieden: naturwissenschaftlicher (Physik, Chemie, Technik, Biologie), geographischer, sozialer und politischer, wirtschaftlicher und geschichtlicher Lernbereich sowie Verkehrserziehung.

Im sozialen und politischen Lernbereich sollen dem Kind stufenweise die vielfältigen Beziehungen und Abhängigkeiten zwischen dem Individuum und der sozialen und politischen Umwelt erschlossen werden. Hierbei soll das Kind erfahren, daß es ein Recht auf Selbstverwirklichung hat. Gleichzeitig soll es erfahren, daß neben ihm andere Menschen das gleiche Recht haben. Es soll erkennen, daß man sich zur Durchsetzung von Interessen organisieren kann. Hierbei entstehende Konflikte dürfen nicht als Übel verstanden werden, sondern als Aufgabe.

Es werden vier Thematiken genannt: Ordnungen, demokratische Ordnung, die sozialen und öffentlichen Einrichtungen, Informationen.

Beispiele für Ordnungen: soziale Situationen aus dem kindlichen Erleben: Spiel, Familie, Schule, Situationen aus dem Straßenverkehr.

Beispiele für demokratische Ordnung: Gemeinderat und Gemeindeverwaltung, das Gericht.

Beispiele für soziale und öffentliche Einrichtungen: soziale Einrichtungen wie Kinderheim, Sanatorium, Krankenhaus, Altersheim, Lebenshilfe, Einrichtungen, die der Sicherheit dienen (Polizei, Bundeswehr, Feuerwehr, Erste Hilfe u. a. m.), Einrichtungen, die der Versorgung dienen (Energie-, Wasserversorgung), Einrichtungen, die dem Verkehr dienen (Bundesbahn, Bundespost usw.), Einrichtungen, die der Freizeitgestaltung dienen (Haus der Jugend, Bücherei, Theater u. a. m.).

Beispiele für die Informationen: Fernsehen, Rundfunk, Zeitungen, Bücher, Zeitschriften, Filme, Prospekte, Gebrauchsanweisungen, Plakate.

Im wirtschaftlichen Lernbereich sollen die Kinder Einblick in das moderne Wirtschaftsleben unter folgenden Gesichtspunkten erhalten:

— die industrielle Produktion soll als ein Fertigungsverfahren begriffen werden, das aus häuslicher bzw. handwerklicher Produktion hervorgegangen ist; sie erfüllt und weckt gleichzeitig Bedürfnisse;

— beim Transportwesen kann insbesondere die allseitige Abhängigkeit (z. B. Verbraucher — Erzeuger, Stadt — Land) bewußt gemacht werden;

— der Umgang mit Geld macht überlegtes und angemessenes Konsumverhalten notwendig;

— beim Einblick in die Berufswelt soll die Arbeitsteilung und Spezialisierung erkannt werden.

Schleswig-Holstein

Textgrundlage für die folgenden Ausführungen ist einmal der zweibändige Lehrplan 'Grundschule und Vorklasse in Schleswig-Holstein', hrsg. vom Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein im Jahre 1975, und zum anderen sind es die Materialien zum Sachunterricht in der Grundschule, hrsg. von Jürgen Holm und Hans Heinrich Kolbeck im Jahre 1976.

Nach dem Lehrplan ist Ziel der Grundschule die Vorbereitung der Schüler auf selbständige Teilhabe am Leben in unserer Zeit. Sie soll

Voraussetzungen schaffen für die Selbstverwirklichung des einzelnen, für sein Sozialverhalten, für sein Verhältnis zur Gesellschaft und für seine Bereitschaft, eine freiheitliche und demokratische Ordnung mitzugestalten. Kindliches Lernen soll sowohl das Grundlagen- und Antriebskräfte betreffende (sogenannte affektive) Lernen als auch das die Erkenntnisse betreffende (sogenannte kognitive) und das zwischenmenschliche Beziehungen betreffende (sogenannte soziale) Lernen beinhalten. Ausgang von konkreten Situationen, Lernen beim Spiel, Lernen durch Entdecken sollten bestimmende Prinzipien sein. Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sind Sozialformen, bei denen die Kinder lernen, den Unterricht zunehmend mitzugestalten. Freies Lernen und Projektlernen stärken die Selbständigkeit und das Lernen durch Tun.

Der Sachunterricht umfaßt den Teilbereich ‚Gesellschaft‘ mit Geographie, Geschichte und Sozialerziehung und den Teilbereich ‚Natur‘ mit Biologie, Chemie und Physik sowie Verkehrserziehung als Kurs.

Der Teilbereich ‚Gesellschaft‘ zeigt auf, daß der Mensch nicht nur als einzelner, sondern zugleich auch in gesellschaftlicher Verflechtung lebt. In acht Themenbereichen, die wesentlichen Bezügen menschlichen Lebens entsprechen, soll die Grundintention verfolgt werden:

Familie/Gruppe/Gesellschaft

Wohnen

Gesundheit/Schutz des Lebens

Freizeit/Erholung

Arbeit/Wirtschaft

Orientierung/Information

Verkehrsteilnahme

Natur des Raumes.

Diese Themenbereiche werden in Lerneinheiten für die Vorklasse und die vier Grundschuljahre aufgegliedert und dann mit Lernzielen und Hinweisen erläutert.

Beispiele für Lerneinheiten sind:

Familie/Gruppe/Gesellschaft

Wer ich bin, Regeln in der Kindergruppe, Gefühle, Jungen und Mädchen, Familie, Einander helfen, Niemand spielt mit Ralf, Unsere Klasse, Klassenordnung, Arbeitsteilung im Haushalt, Familienzuwachs, Mitbestimmung in der Schule, Kommunale Aufgaben, Vorbereitung auf die Pubertät, Schleswig-Holstein — ein Land der Bundesrepublik.

Wohnen

Hausgrundstück, Wohnstraße, Hausordnung, Altstadt, Neubaugebiet.

Gesundheit/Schutz

Kranksein, Müllbeseitigungsanlage, Naturpark, Helfen und Hilfe holen, Sturmflut, Landgewinnung.

Freizeit/Erholung

Spielplatz, Garten, Sportanlage, Schwimmanlage, Campingplatz, Planung einer Familienreise, Seebad, Gebirgsort.

Arbeit/Wirtschaft

Miteinander arbeiten, Geld, Handwerklicher Produktionsbetrieb, Teich, Ware und Werbung, Post, Fabrik, Hochseefischfang, Sozialgeschichtlicher Wandel.

Orientierung/Information

Tageslauf, Zeitleiste, Schulweg, Wanderung, Schulviertel, Uhr, Kalender, Ortsplan, Manipulation, Kulturhistorische Entwicklungsreihe.

Verkehrsteilnahme

Bushaltestelle, Parkplatz, Straßenkreuzung, Bahnhof, Flugplatz, Kanalschleuse, Seehafenbecken.

Natur des Raumes

Steinsammlung, Wetter, Kiesgrube, Boden, Fluß, Ausgleichsküste, Standmoräne.

Entsprechend den früher formulierten Fragen kann jetzt die Analyse versucht werden. Die erste Frage richtete sich auf die allgemeinen Zielvorstellungen, denen schulisches Lernen folgen sollte, speziell natürlich auch soziales Lernen.

1. Analyse allgemeiner Zielvorstellungen

Überraschend ist die sofort ins Auge springende Übereinstimmung der allgemeinen Ziele: Da ist ständig die Rede von der Intention, die Erscheinungen und Prozesse der Lebenswirklichkeit zu erfassen, sich ihnen gegenüber bewußt, entscheidungs- und handlungsfähig zu verhalten. Mündigkeit, Selbstverständnis und Selbstverwirklichung, mitmenschliche Verantwortung, soziale Sensibilität und Kreativität sollen erreicht werden. Kritisches Bewußtsein und Mitbestimmung sollen früh angestrebt werden. — Man könnte also von dem großen Konsens in der Bundesrepublik sprechen! Und wenn man diese allgemeinen Zielformulierungen ernst nehmen darf, verwundert die zum Teil bitterböse Kommentierung der hessischen Rahmenrichtlinien in den letzten Jahren.

In Bayern wird z. B. schon in der Grundschule eine Einführung in soziale und wirtschaftliche Beziehungen und Abhängigkeiten, die in der Bundesrepublik bestehen, gegeben, wobei ausdrücklich soziale Erfahrungen und schichtenspezifische Bedingungen berücksichtigt werden sollen. Nach dem Lehrplan für Rheinland-Pfalz und das Saarland soll das Grundschulkind erkennen, daß man sich zur Durchsetzung von Interessen organisieren kann. Dabei entstehende Konflikte dürfen nicht als Übel verstanden werden, sie sollen als Aufgabe angenommen werden. Nach dem Lehrplan Schleswig-Holsteins werden die Kinder der Vorklasse schon in die Lage versetzt, sich in beruflichen, öffentlichen und privaten Situationen kompetent zu verhalten. Die Vermittlung von Selbständigkeit und Entscheidungsvermögen, die Fähigkeit zu kooperativem und sozialverantwortlichem Handeln wird dafür als notwendig erachtet. Also: Progressivität auf der ganzen Linie!

Freilich erkennt man bei näherem Zusehen wichtige Nuancen, ergibt sich der Verdacht, daß sich hier nur eine unverbindliche Verbalprogressivität zeigt, die nicht eingelöst wird oder von der man ohnehin annimmt, daß sie in den realen Gegebenheiten schulischen Lernens nicht zum Zuge kommen können.

Zuerst zu den Nuancen: Ausdrücklich Bezug auf das Grundgesetz nehmen nur drei Texte: die hamburgischen, die hessischen und die niedersächsischen Rahmenrichtlinien. Die meisten der anderen, ja doch immerhin Anweisungscharakter beanspruchenden Texte bleiben in einem Sprachgebrauch, der auf den ersten Blick zwar die bereits skizzierte Progressivität besitzt, auf den zweiten Blick aber dadurch charakterisiert ist, daß man von Gesellschaft und der Selbstverwirklichung ermöglichenden Teilhabe an ihr nur in einer sehr allgemeinen Weise spricht.

Im baden-württembergischen Entwurf und im Bremer Lehrplan ist explizit davon die Rede, daß man lernen muß, wie man innerhalb vorgegebener Ordnungen nach übernommenen Verhaltensmustern mit anderen Menschen und mit Dingen umgeht, daß der Schüler lernen soll, sich in seine Gemeinschaft einzufügen; im bayerischen Lehrplan ist von der sozialen Integration die Rede. Es wäre sicher falsch, hier von vornherein die versteckte, aber eben vorhandene „Reaktion“ zu wittern. Einordnung, Vorgegebenes, Zu-Übernehmens, Integration aber sind eben Vokabeln, die mindestens ambivalent sind und eher Assoziationen zu einer Gemeinschaftsideologie wecken. Im übrigen ist, insgesamt gesehen, ein Nord-Süd-Gefälle hinsichtlich der Orientierung an Postulaten einer progressiven Gesellschaft nicht festzustellen.

2. Analyse der intendierten Lernverhältnisse

Soziales Lernen, so war einleitend konstatiert worden, muß, wenn es sich an emanzipatorischen Zielvorstellungen orientiert, im Vollzug adäquat zu den Zielen sein. D. h., daß Selbstbestimmung, Kooperation, Konfliktaustrag, Infragestellung problematischer Autoritätsverhältnisse, Reflexion geltender Normen, Versuche symmetrischer Kommunikation und Sensibilisierung für die Erfordernisse einer solchen anspruchsvollen Kommunikation dann auch konkret angestrebt werden müssen.

Bei den Ausführungen zu den Lehr- und Lernverfahren, die man als die die Lernverhältnisse bestimmenden Strukturmomente verstehen kann, tauchen einige Stereotype ständig auf: Einmal wird immer wieder auf die Prinzipien der Anschauung, der Erlebnis- und Erfahrungsnähe, des Handlungsbezugs Bezug genommen (Erkundungen, Beobachtungsgänge lebensnahe Darstellungen, unmittelbare Sach-

begegnung), zum anderen gehört es zu den Standardhinweisen, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, Unterrichtsgespräch zu den Sozialformen des Unterrichts zu zählen. Rollenspiele und Fallanalysen werden seltener erwähnt, das Lernen im Spiel und das Lernen durch Entdecken gehören hin und wieder zu den methodischen Forderungen.

Wenn selbstbestimmtes Lernen, symmetrische Kommunikation, Konfliktzulassung und -austrag Unterrichtsrealität werden sollen, scheinen das sog. freie Lernen und das Projektlernen am ehesten „Ausbrüche“ aus dem verplanten Lernen in der Institution „Schule“ zu erlauben. Von Projekten ist in mehreren Texten (Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein) die Rede. Sozialintegrativer Führungsstil auf der Seite der Lehrer wird häufig als notwendig bezeichnet. In den niedersächsischen Rahmenrichtlinien wird der Projektunterricht näher beschrieben als ein Unterricht, in dem die Schüler sich mit selbstgewählten Fragestellungen und Problemen aus ihrem Interessen- und Lebensbereich auseinandersetzen, in dem gruppenbezogene Lernprozesse ablaufen, die zunehmend selbstbestimmt sein sollen.

Die Betonung der Handlungsfähigkeit der Schüler, der Handlungsorientiertheit des Unterrichts im Sinne B. Schaeffers als Kompensation individueller Erfahrungsdefizite oder der Produktion gemeinsamer Erfahrungsperspektiven ist, alles in allem gesehen, höchstens Proklamation, kaum mehr. Dies entspricht freilich dem Stand der allgemeindidaktischen Diskussion, die die Handlungsdimension schulischen Lernens bisher nicht überzeugend in konkrete Unterrichtsstrategien umsetzen konnte. Auch die sog. freie Arbeit erfährt keine praxisanleitende Strukturierung.

Inwieweit die Handlungsorientiertheit des Unterrichts umschlagen könnte in gesellschaftlich relevante Aktionen, ist eine weitere in den Richtlinien absolut offen bleibende Frage. Immerhin soll die Grundschule in Hessen durch das Grundrecht auf freie Meinungsäußerung und ebenso durch das Recht auf Beschwerde gekennzeichnet sein. Und in Rheinland-Pfalz und im Saarland soll der Schüler das Recht auf Selbstverwirklichung in lebensnahen Situationen erkennen.

3. Analyse der vorgeschlagenen Inhalte

Diese Analyse ist wegen der Heterogenität der angegebenen Inhalte, der dazugehörigen Intentionen und zeitlichen Vorschläge sehr

schwierig. Unter curriculumtheoretischem Anspruch ist in den meisten Fällen keine Systematik, keine Matrix, kein die Auswahl von Inhalten begründender Rahmen zu erkennen, der die additive Findung von Inhalten ersetzen würde durch einen Begründungszusammenhang. Dies erscheint um so bedauerlicher, als die Inhalte in der didaktischen Diskussion doch wieder größere Bedeutung bekommen. Allgemeine oder prozessuale Lernziele allein sichern die Neubegründung von Lehrplänen (das Lernen lernen usw.) nicht; die Behandlung oder Auslassung von Inhalten muß sehr sorgfältig beachtet werden.

Verfolgen wir zunächst, in welcher Weise Inhalte begründet und ausgewählt werden: Im *baden-württembergischen* Entwurf ist die Zweiteilung in Erfahrungs- und Handlungsgebiete inhaltsbestimmend. Weder der Leitbegriff ‚Erfahrung‘ noch der der ‚Handlung‘ wird jedoch definiert. So bleibt es wohl Zufall, daß ‚Massenmedien‘ im Handlungsgebiet, ‚Menschen‘ im Erfahrungsbereich als Themen angeführt werden. Die Intentionen sind zudem — und dies ist generell ein zweites großes Problem — in einer derart allgemeinen Weise formuliert, daß die Lehrintention nicht deutlich wird. Das Beispiel ‚Erkennen‘, daß Sanktionen Mittel sind, um das Einhalten von Ordnungen, Regeln und Gesetzen zu sichern, läßt offen, ob diese Erkenntnis nun dazu dienen soll, sich solcher Sanktionen zu bedienen, sich ihnen zu unterwerfen oder sie als untaugliches Mittel der Regelung menschlichen Zusammenlebens anzusehen; es läßt offen, wer sich in welchem Fall solcher Sanktionen bedienen könnte, wem dies verboten ist und ob evtl. Macht, Wissen, Geld, Status eine Rolle bei ihrer Nutzung spielen.

Ein anderes Anordnungsmuster zeigt sich im *bayerischen* Lehrplan. Die herkömmliche Fächerung ist ein beliebtes Sortierungsverfahren, freilich kein Auswahlprinzip. Bemerkenswert ist immerhin, daß wirtschaftliche Sachverhalte in der Grundschule behandelt werden sollen. Berufsbilder und Grundsachverhalte der Produktion sind z. B. als Themen genannt und auf die Erkenntnis hin zu behandeln, daß menschliche Bedürfnisse durch Arbeit zu befriedigen sind.

Enge Anlehnung an den alten Heimatkundeunterricht verrät der *Bremer* Lehrplan, wenn er zu verbindlichen Themen erklärt: Rund um die Schule, ein Haus wird gebaut, bei der Feuerwehr, auf dem Postamt, auf dem Bahnhof usw.

Die *Hamburger* Richtlinien zeigen als strukturierendes Prinzip die Einteilung in Lernberei-

che bzw. Teilbereiche. Der Lernbereich ‚Sachunterricht‘ gliedert sich in die drei Teilbereiche ‚Natur‘, ‚Gesellschaft‘ und ‚Technik‘. In diesen kehren Grundthemen wie Versorgung, Konsum und Werbung, Freizeit, Arbeit unter verschiedenen Aspekten in allen vier Schuljahren wieder.

Es deutet sich dabei eine fächerübergreifende Strukturierung an, die in den *hessischen* Rahmenrichtlinien noch ausgeprägter auftritt. Dort werden drei sog. Arbeitsbereiche angegeben: Einführung in die Gesellschaft, wirtschaftliche Beziehungen und öffentliche Aufgaben. Durchgehende Intention ist, individuelle Verhaltensformen oder Arbeitsbedingungen wie wirtschaftliche Verhältnisse oder institutionalisierte Machtausübung jeweils auf den konkreten gesellschaftlichen Hintergrund zu beziehen, zu dem sie gehören.

Auch die *niedersächsischen* Rahmenrichtlinien sprechen von Lernfeldern. Diese sollen wohl die entscheidenden Aspekte menschlicher Existenz anfreifen: Zusammenleben der Menschen, Mensch und Raum, Sicherung und Gefährdung menschlicher Existenz, Naturphänomene und ihre Zusammenhänge, Mensch und Technik. Die Verdeutlichung der Bedingungen, Chancen und Grenzen menschlicher Existenz nimmt ihren Fortgang in der Intention ausdrückenden Nennung von Themen. Gleichzeitig kommt dabei der situationsorientierte Ansatz zum Tragen, der nicht von den herkömmlichen Fächern als Schubladen gesicherten Wissens ausgeht, sondern von relevanten Situationen menschlichen Lebens, die es zu erhellen gilt: Menschen und ihre Rollen, Menschen und ihr Verhältnis zur Arbeit, Umgang mit öffentlichen Einrichtungen, Menschen erschließen sich den Raum u. a. m.

Die Richtlinien *Nordrhein-Westfalens* folgen der Fächeraufteilung im Rahmen des Großbereichs Sachunterricht; sie enthalten als relativ seltenen Teilbereich die ‚Sozialen Studien‘, die auf Kenntnisse, Einsichten und kritische Überprüfung gesellschaftlicher, geschichtlicher und wirtschaftlicher Gegebenheiten gerichtet sind und Kritikfähigkeit, Selbstbestimmung und Mitverantwortung anbahnen sollen. Die genannten Themen sind die bekannten und häufig auftauchenden: Schule, Wohnen, kommunale Aufgaben, Werbung, Umweltschutz, der Kalender, die Nahrung u. a. m. Die nordrhein-westfälischen Richtlinien sind im übrigen Anlaß, um wenigstens darauf aufmerksam zu machen, daß Fragen des sozialen Lernens einmal natürlich unter dem Beziehungsaspekt Anliegen des gesamten Unterrichts sind, zum anderen — und das soll vor allem gesagt werden — in ande-

ren Lernbereichen/Fächern wesentliche Inhalte darstellen. Die Geschlechtererziehung als Erziehung zu verantwortlichem geschlechtlichen Verhalten, die Verkehrserziehung (fast in allen Richtlinien und Lehrplänen als besonderer Aufgabenkomplex aufgeführt) als Erziehung zu partnerorientiertem und verkehrsgerechtem Verhalten und der Religionsunterricht neuerer Prägung sind für das soziale Lernen eminent wichtige Bereiche. Es würde sich zweifellos lohnen, sie einer gesonderten Analyse zu unterziehen, um das intendierte Verhalten und den gewünschten Bewußtseinsstand zu finden.

Der Lehrplan für *Rheinland-Pfalz* und das *Saarland* stellt dem Sachunterricht die didaktische Aufgabe, die für unser Leben und unsere Gesellschaft konstitutiven und repräsentativen Sachverhalte und Zusammenhänge, soweit sie im Erfahrungsraum der Kinder sichtbar werden, zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Die genannten Lernbereiche folgen dann wieder dem herkömmlichen Fächerschema. Die schon früher angesprochenen, recht progressiven Zielvorstellungen erfahren kein Pendant bei den Inhalten: Die vier Thematiken für den sozialen und politischen Lernbereich sollen ‚Ordnungen‘, ‚demokratische Ordnung‘, ‚die sozialen und öffentlichen Einrichtungen‘ und ‚Informationen‘ sein. Die Themenbeispiele deuten stark auf eine Institutionenkunde beschreibender Art hin. Die Hervorhebung wirtschaftlicher Sachverhalte ist zweifellos als ein Positivum anzusehen.

Der *schleswig-holsteinische* Lehrplan führt drei konstitutive Faktoren für die Findung von Inhalten auf: die Bedürfnisse des Individuums, die Erfordernisse der Gesellschaft und die Erkenntnisse der Fachwissenschaften. Wie aber damit Inhalte gefunden werden könnten und welcher Art die Auswahlprinzipien sein müßten, bleibt offen. Eine relevante Fachwissenschaft könnte z. B. die Rechtswissenschaft sein. Rechtswissen ist einer der entscheidend vernachlässigten Komplexe in allen Richtlinien und Lehrplänen. Ein verheißungsvoller Begründungsansatz wird also schnell übersprungen durch die Übernahme gewohnter Fächer oder Fachbereichseinteilungen. Der Teilbereich ‚Gesellschaft‘ im schleswig-holsteinischen Lehrplan umfaßt, wie dargestellt, acht Themenbereiche. Dabei fällt auf, daß zum Thema ‚Familie/Gruppe/Gesellschaft‘ schon häufig nicht mehr nur dem Ansatz gefolgt wird, Sachverhalte als statisch existierende und deshalb eindeutig zu beschreibende im Unterricht zu behandeln, sondern die Dynamik von individuellem Verhalten, Rollenerwartungen, institutionellen Zwän-

gen als Inhalt zu analysieren und gleichzeitig als Realität zu praktizieren und entsprechend didaktisch-methodisch einzubringen. In anderen Themenbereichen allerdings gelingt dies häufig noch nicht: Wohnen, Freizeit, Orientierung/Information und vor allem Arbeit/Wirtschaft werden überwiegend in beschreibender Weise behandelt unter Verzicht auf die Einbeziehung der Handlungsdimension und unter Verzicht auf gesellschaftskritische wie politökonomische Perspektiven. Das Thema ‚Arbeit/Wirtschaft‘ z. B. unter der Überschrift ‚Miteinander arbeiten‘ behandeln zu wollen, läßt den Verdacht aufkommen, daß Grundschulkindern ideologischer Verschleierung ausgesetzt werden sollen und die realen Produktionsverhältnisse wie die daraus resultierenden Lebensbedingungen nicht aufgeschlüsselt bekommen sollen.

Auch wenn in einer Reihe neuerer Richtlinien und Lehrpläne die Zielvorstellungen an gesellschaftlichen Richtwerten des Grundgesetzes orientiert sind, scheint beim Übergang zu der Nennung der *Inhalte* ein didaktischer Bruch aufzutreten.

4. Gesellschaftliche Realität und richtlinienorientiertes Lernen

Es ist jetzt noch der Frage nachzugehen, inwieweit soziales Lernen unter dem Inhalts- wie Beziehungsaspekt auf die konkreten individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen bezogen wird, unter denen es in den gesellschaftlichen Verhältnissen der Bundesrepublik Deutschland stattfinden kann. Thematisieren die Richtlinien und Lehrpläne die Spannung, in die soziales Lernen gerät, wenn symmetrische Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden als auf Gleichheit und Gegenseitigkeit angelegte Interaktion verstanden wird und gleichzeitig der Lehrer in der Beamtenhierarchie von Schulverwaltung und Schule steht, wenn ferner institutionelle Restriktionen in der Gestalt von Stundenplänen, festen Zeiteinheiten, ständig wechselndem Fachunterricht und räumlichen Beengtheiten jede freiere Form des Lernens verhindern?

Thematisieren die Richtlinien und Lehrpläne den Widerspruch zwischen sozialem Lernen als Kultivierung der Sozialbeziehungen und den konkurrenz- und leistungsorientierten Verhaltensnormen in der Berufs- und Arbeitswelt, die soziale Sensibilität nur zu größerem Leiden gegenüber Ellenbogenverhalten und Rücksichtslosigkeit führen? Thematisieren die Richtlinien und Lehrpläne die Widersprüche

zwischen den Werteinstellungen und Verhaltensweisen der Kinder, die sozial zu sein lernen, und der Eltern, die andere Einstellungen aus ihren beruflichen Erfahrungen gelernt haben?

Wie stellt man sich eigentlich zu dem Problem, daß die Schule in ihren Abhängigkeiten vom gesellschaftlichen Umfeld Merkmale struktureller Gewalt trägt und damit soziales Lernen mehr Wunsch als Realität sein wird? — Ausleseprobleme, Abschlußbedrängnisse, Desorientierung, die Tendenz zu funktionaler Verwertbarkeit bestimmen den Schulalltag mehr als eine emanzipatorische Erziehung. Probleme der Berufs- und Arbeitswelt sind erfahrungsgemäß in der Schule so lange unverdächtig und behandelbar, so lange sie nicht konkrete defizitäre Ausbildungsverhältnisse beinhalten, so lange arbeitsrechtliche Fragen oder gar Fragen der Kapitalverwertung, der Arbeitermitbestimmung im Dispositionsbereich, der Umverteilung der Gewinne ausgelassen werden.

Die gesellschaftliche Tabuierung zentraler, das menschliche Leben in Arbeit und Freizeit bestimmender Inhalte müßte gleichfalls geprüft werden. Wenn man sich mit Fragen beruflicher Sozialisation befaßt, stößt man ständig auf die Reibungsflächen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, sobald man auch nur schüchtern emanzipatorisches bzw. soziales Lernen auf beide Bereiche anwenden möchte.

Wieviel Toleranz zu abweichenden Auffassungen und eigenständiger Lernplanung würde im Ernstfall zugelassen werden können? Wie wird das Problem ‚Sprache und Herrschaft in der Schule‘ thematisiert? Wie werden Schüler auf Konflikte mit einer Behörde, mit dem späteren Lehrherrn, mit älteren Leuten vorbereitet?

Diese Fragen mögen aufzeigen, was Konkretion und Lebensbedeutsamkeit heißen könnte, welche Themen bisher nicht zugelassen oder jedenfalls nicht genannt werden. Wendet man sie nun auf die dargestellten Richtlinien und Lehrpläne an, so muß man einige Defizite feststellen:

— In keinem einzigen Fall geht ein Richtlinienentwurf oder ein Lehrplan von einer Analyse der gesellschaftlichen Wirklichkeit aus, um aus ihr im Zusammenhang grundgesetzlicher Ansprüche und dem darin enthaltenen Menschenbild gesellschafts- und lebensrelevante Intentionen und Inhalte zu finden. Der setzende und Normen verfolgende (nicht entwickelnde) Charakter der Richtlinien und

Lehrpläne ist historisch zwar gut erklärbar, er ist aber einem diskursiven, auf Gesprächspartner, auf Subjekte hin praktizierten Verfahren bis jetzt nicht gewichen.

— Es ist der Verdacht zu formulieren, daß die Allgemeinheit der genannten Aussagen eine Art ihrer unterrichtlichen Realisation nach sich zieht, die ähnlich allgemein und das heißt: realitätsabgezogen, lebensfern, tatsächliche Probleme ausklammernd sein wird wie die handlungsanweisenden Aussagen.

— Der Verzicht auf eine genauere Beschreibung der gesellschaftlichen, institutionellen und interaktionalen Bedingungen und Chancen sozialen Lernens wird zusätzlich seine Realisierung im Sinne der eingangs entwickelten Zielvorstellungen verhindern.

— Da in keinem Fall ein Begründungszusammenhang systematisch entwickelt wird, ist die Frage nach den ausgelassenen Themen mindestens ebenso interessant wie die Betrachtung der genannten.

— Bei konsequentem Bezug auf die individuellen Bedingungen sozialen Lernens wäre natürlich auch sehr viel mehr zur Lehrerrolle auszuführen gewesen.

— In ganz wenigen Fällen wird auf die schichtspezifische Sozialisation der Heran-

wachsenden eingegangen. Die Zusammenhänge zwischen Schichtzugehörigkeit und Ausbildung, zwischen Einstellung der Eltern und Bildungsweg der Kinder, zwischen materieller Situation und Bildungschancen, zwischen Arbeitserfahrungen und Werthorizonten der Eltern, zwischen elterlicher Bildung und kindlicher Motivation — längst Wissensgrundbestand der mit Erziehung professionell Beschäftigten — spielen bei der curricularen Entfaltung des sozialen Lernens in den Richtlinien und Lehrplänen nur eine sehr begrenzte oder gar keine Rolle.

In der Summe heißt dies: Wohl ist deutlich zu erkennen, daß das soziale Lernen in der Grundschule in den neueren Richtlinien und Lehrplänen eine größere Rolle spielen soll; es ist aber gesellschaftlich offensichtlich nicht genügend durchdacht, es ist hinsichtlich seiner curricularen Entwicklung häufig nicht auf dem Stand der wissenschaftlichen Diskussion, es ist inhaltlich heterogen gestaltet und methodisch in der Gefahr, zu einem herkömmlichen Unterrichtsfach zu werden, daß wie die anderen Fächer auch auf realitätsabgezogene Weise Inhalte vermittelt, die keine wirkliche Lebenshilfe bedeuten, weil sie nicht lebensrelevant sind. Dieser Gefahr ist zu begegnen — aber wie groß ist die Erneuerungsfähigkeit von amtlichen Texten?

Chancen beruflicher Bildung für Erwachsene

Im Rahmen dieser Untersuchung über den Ablauf beruflicher Bildung werden vor allem diejenigen Stellen beachtet, an denen Übergänge zur Erwachsenenbildung festzustellen sind. Darüber hinaus sehen wir den Vorgang der beruflichen Sozialisation in Abhängigkeit von den vorgegebenen Zielvorstellungen (Rollenerwartungen) der Gesellschaft und müssen daher auf die Möglichkeit wie auf die Notwendigkeit des Um- und Neulernens beruflicher Rollen hinweisen. Ferner muß die Gefahr des Determinierens künftiger beruflicher Entscheidungen und Handlungsvollzüge bei unreflektiertem Hinnehmen der gewordenen Strukturen des bestehenden Bildungs- und Ausbildungssystems erkannt werden. Das bedeutet zugleich, auf die Notwendigkeit zur Veränderung des Schulsystems, besonders aber des Systems der beruflichen Erstausbildung, hinzuweisen. „Je stärker in einer gegebenen Gesellschaft das Bedürfnis nach der Veränderung der bestehenden Verhältnisse ausgeprägt ist, um so entschiedener ist der Zwang, der von den gesellschaftlichen Strukturen her auf die Umstrukturierung des Schulwesens ausgeht.“¹⁾ Dieser Zwang zur Veränderung ist in den letzten Jahren spürbar geworden durch erste Schritte in Richtung einer reformierenden Veränderung, wie aus der gut-

achtlichen Tätigkeit und den Gesetzgebungsverfahren der letzten Jahre sichtbar wird.

Wenn im folgenden nicht auf die Ausgestaltung der *Institutionen* der beruflichen Bildung, besonders derjenigen der Weiterbildung, eingegangen, sondern ihre *Funktionszuordnung* untersucht wird, so ist das als ein Versuch zu verstehen, Veränderung nicht als Wert sui generis anzusehen, sondern die Notwendigkeit zur Veränderung dieses Bereiches in den Kontext der politischen, wirtschaftlichen, technischen und gesellschaftlichen Entwicklung und Zielbestimmung einzuordnen. Das methodische Instrumentarium dazu liefert u. a. die pädagogische Soziologie: „Am klarsten kommt die Fortschrittsfunktion der pädagogischen Soziologie zum Ausdruck in ihren Bemühungen, das gesamte Erziehungswesen zu einer weitgehenden Übereinstimmung mit den jeweiligen sozio-kulturellen Erfordernissen zu bringen und die Ergebnisse der wissenschaftlichen und technischen Forschung auf die Schulen verschiedenster Art anzuwenden.“²⁾ Es wird deutlich, daß die Sozialisationsforschung sich über den Wertekanon im klaren sein muß, der bei der Beurteilung des gegenwärtigen Bildungssystems zugrunde gelegt ist³⁾.

Ziele der beruflichen Bildung

Das wichtigste Ziel der beruflichen Bildung ist die Sicherung und Verbesserung der Lebensbedingungen der Bevölkerung, besonders derjenigen, die in abhängiger Tätigkeit ihrer beruflichen Arbeit nachgehen müssen. Unter dieser Zielsetzung gilt es, die vollwertige Beschäftigung aller Arbeitnehmer als Voraussetzung zu fordern⁴⁾. Das bedeutet, daß geeignete Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung bereitgestellt werden müssen. Solche Maßnahmen sind sowohl in der Strukturierung

und Verbesserung der beruflichen Erstausbildung als auch in den Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung zu sehen. Das bedeutet letztlich, zum Schutz der materiellen und immateriellen Lebenslagen der Bevölkerung beizutragen. Diesen Beitrag kann man analysieren nach der jeweiligen Realisierung verschiedener Prinzipien, die an die Berufsausbildung, besonders an die betriebliche Ausbildung zu stellen sind: 1. Prinzip der Chancengleichheit, 2. Prinzip der Flexibilität, 3. Prinzip der Transparenz, 4. Prinzip der Integration, 5. Prinzip der Autonomie, 6. Prinzip der Mitwirkung.

Die Forderung nach der Realisierung des Prinzips der *Chancengleichheit* entspricht den Vorstellungen des Deutschen Bildungsrates und dem Strukturplan für das Bildungswe-

¹⁾ Johann Dieckmann, Pädagogische Soziologie, Heidelberg 1970, S. 7 (Hervorh. v. Verf.).

²⁾ Ebenda, S. 9.

³⁾ Vgl. Wilbur D. Brookover, David Gottlieb, Sociology of Education, New York 1964², S. 5 ff.

⁴⁾ Vgl. Ursula Englen-Kefer, Betriebliche Berufsausbildung unter arbeitsmarktpolitischen Aspekten, in: Berufliche Bildung 4/1972, S. 69.

sen. Die *Flexibilität* als Prinzip soll die Anpassung an die speziellen Bedürfnisse der Auszubildenden und an die Wandlungen in der Berufsstruktur berücksichtigen. Das fordert eine Durchlässigkeit zwischen den Niveaus der Berufsbildungsabschlüsse, zwischen beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung und außerdem zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung. Das Prinzip der *Transparenz* bedeutet im vorberuflichen — berufswahlbestimmten — Bereich und auch während der Berufsausbildung Informationen über Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten, Aufklärung über persönliche Fähigkeiten und Neigungen sowie die Weckung der Einsicht zur notwendigen und möglichen beruflichen Weiterbildung. Die *Integration* meint sowohl berufliche Erstausbildung als auch Weiterbildung, andererseits betriebliche und schulische Berufsbildung und auch Berufsbildung und Allgemeinbildung miteinander zu verbinden. Zur *Autonomieforderung* gehört, daß die beruflichen Bildungsmaßnahmen unabhängig von der Konjunktursituation durchgeführt werden, und die *Mitwirkung* meint — gemäß den Vorstellungen des Deutschen Bildungsrates —, daß alle Betroffenen an den Entscheidungen beteiligt werden.

Will man die genannten Prinzipien verwirklichen, dann bedeutet das insbesondere auch eine Berücksichtigung der Weiterbildungsmaßnahmen bei der beruflichen Erstausbildung. Das bedeutet, daß die Befähigung zur Weiterbildung und auch die Motivierung zur Weiterbildung Bestandteil der beruflichen Erstausbildung werden soll. Es erscheint notwendig, dazu die gegenwärtige Situation sowohl der beruflichen Erstausbildung als auch der Weiterbildung zu analysieren. Heute, wo durch strukturelle und konjunkturelle Einbrüche die Kontinuität einer Reihe von Berufslaufbahnen und Berufskarrieren unterbrochen oder in Frage gestellt wird, wird zunehmend die Bedeutung einer solchen Forderung deutlich. Es geht im besonderen also darum, die Planungsbreite der gegenwärtigen Arbeitsmarktpolitik dadurch zu vergrößern, daß nicht nur die langfristigen Veränderungen durch den technischen Wandel, sondern auch die kurzfristigen Veränderungen durch strukturelle und konjunkturelle Störungen berücksichtigt werden, ohne daß die Härte des Arbeitsmarktes den einzelnen unzumutbar belastet.

Es ist auch bei Autoren mit kontroversen Standpunkten unumstritten, daß sich ein permanenter Strukturwandel in der Wirtschaft hochindustrialisierter Staaten vollzieht. Es ist weiterhin einleuchtend, daß sich daraus Kon-

sequenzen und Änderungen für das Ausbildungssystem ergeben⁵⁾. Die Berufsausbildung vollzieht sich in dem dualen System zur Übernahme eines Berufs nach Abschluß der Pflichtschulzeit. Dieses System der beruflichen Erstausbildung dürfte dann unzureichend auf die sich wandelnden Strukturen der Wirtschaft und Gesellschaft vorbereiten, wenn es sich deren Veränderungen nicht anpaßt. Es gibt zahlreiche Untersuchungen über den Wert dieser beruflichen Erstausbildung⁶⁾.

Darauf fußend sollten die statistischen Daten durch eine spezifisch auf diese Untersuchung hin orientierte Befragung aktualisiert werden. Die Ergebnisse dieser selbst durchgeführten Befragungen von Auszubildenden ergaben für den Befragungszeitraum — nach vollständiger Gültigkeit der gesetzlichen Regelungen des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) — 1973 eine differenziertere Bestätigung der kritischen Ergebnisse vorangegangener Lehrlingsuntersuchungen. So findet eine Ausbildungsplanung in hohem Maße statt. Der Grad der Informiertheit allerdings erwies sich als weniger gut:

⁵⁾ Josef Stingl, Der technische Fortschritt und seine Auswirkungen auf die Arbeits- und Berufswelt, in: IBM-Nachrichten 204/1970, S. 475; Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1/1970, S. 33 ff.; Richard F. Behrendt, Tugenden für die technische Welt, in: IBM-Nachrichten 207/208/1971, S. 765—772 und 857—861; Friedrich Fürstenberg, Soziologische Aspekte des technischen Fortschritts in der Wirtschaft, in: IBM-Nachrichten 210/1972, S. 88, S. 92 f.; Konrad Kratzsch, Statistisches Bundesamt untersucht den Berufswechsel, in: Berufliche Bildung 7/1968, S. 171—176.

⁶⁾ Wilfried Laatz, Berufswahl und Berufszufriedenheit der Lehrlinge. Hamburger Lehrlingsstudie, Bd. III, München 1974; Annemarie Jaeger, Jugendliche in der Berufsentscheidung, Weinheim 1973; Walter Arend u. a., Humanisierung des Arbeitslebens. Ergebnisse eines RKW-Symposiums, Frankfurt 1974; E. Ulig, G. Großkurth, A. Ruggemann, Neue Formen der Arbeitsgestaltung, Frankfurt 1974; Horst Lemke, Otto Semler, Ein Jahr Berufsbildungsgesetz, in: Berufliche Bildung, Sonderausgabe 1970; Peter Sieben, So sollten Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes nicht ausgelegt werden!, in: Berufliche Bildung 5/1971, S. 108—114; Günter Ashauer, Das Berufsbildungsgesetz trat am 1. September 1969 in Kraft, in: Winklers Flügelstift 2/1969, S. 87—90; Helmut Nölker, Eberhard Schoenfeldt, Berufsausbildung im Herrschaftsbereich der Wirtschaft, in: Westermanns pädagogische Beiträge 4/1970, S. 160—167; Das Berufsbildungsgesetz in der Praxis, hrsg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Verfasser: Alex Laszlo, Heinrich Häuser, Helga Reinhardt, Bonn, Febr. 1973; Waldemar Siekaup, Berufliche Einstiegsbedingungen für Handelsschüler 1970, in: Der Merkbote 3/1970, S. 235—239; Gerhard P. Bunk, Befragung zur Situation in der Berufsausbildung, in: Berufliche Bildung 6/1973, S. 122—127.

Nur 41,3 % der Befragten zeigten sich in erforderlichem Maße informiert über den Ausbildungsplan, und von diesen berichtet wiederum lediglich ein Drittel, daß der Plan auch eingehalten werde — insbesondere im Bereich der kaufmännischen Ausbildung.

Dennoch wird von zwei Drittel der Befragten das Erreichen des Ausbildungsziels bestätigt („vollständig“). Hinsichtlich der Betriebsgröße finden sich die ungünstigsten Werte in den „mittleren Betrieben“ (in dieser Befragung von 5 bis 150 Beschäftigten). Ein Drittel der Befragten, die Ausbildungsdefizite befürchten, nennen jedoch zum Ausgleich das Vorhandensein überbetrieblicher Maßnahmen. Ausbildungsfremde Tätigkeiten werden von 74,8 % der Befragten verlangt. Von ihnen sind es 20 %,

die mehr als 8 Wochenstunden dafür hergeben müssen, also mindestens einen vollen Arbeitstag.

Mit den hauptamtlichen Ausbildern scheinen die Lehrlinge insgesamt, sowohl hinsichtlich der fachlichen und pädagogischen Qualifikation wie der notwendigen zeitlichen Zuwendung, zufrieden zu sein. Den nebenamtlichen Ausbildern wird allerdings eine deutlich geringere Befähigung zugestanden. Nur 30 % haben diese für fachlich und pädagogisch ausreichend befähigt gehalten. In einigen Betrieben ist ein eindeutiges Mißverhältnis zwischen Fachkräften und Lehrlingen feststellbar, was vermuten läßt, daß häufig noch Lehrlinge als billige Arbeitskräfte eingesetzt werden.

Eine neue Theorie der Berufsschule ist notwendig

Das Selbstverständnis der Berufsschule zu ändern, ist Aufgabe der Wissenschaft. Ihr ist es aufgetragen, eine Theorie der beruflichen Bildung zu entwickeln, die in der Lage ist, den Berufsschulen für die Gegenwart eine Form zu gewinnen, die es ihren Schülern und ihren Lehrern gestattet, ihre Ausbildungstätigkeit so zu gestalten, daß sie den Erfordernissen nicht nur der Industriegesellschaft, sondern auch dem Demokratieverständnis gerecht wird.

Bei den Bemühungen, die Bildung — besonders aber die berufliche Bildung — zu reformieren, ist bisher zu wenig beachtet worden, daß in der Auseinandersetzung um die Reform der beruflichen Erstausbildung und um die nachfolgenden Maßnahmen im Bereich der Erwachsenenbildung Prioritäten ungeprüft übernommen wurden, die aufgrund traditioneller Bildungsansätze sich zugunsten der Jugendbildung entschieden ⁷⁾. Eine grundlegende allgemeine Bildung, gefolgt von einer späteren Spezialisierung und Umschulung, erleichtert den Prozeß der Anpassung in einer sich ständig wandelnden Welt. In dieser Situation bekommen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und unter ihnen die Volkshochschulen eine ganz spezifische Funktion.

In der bisherigen Entwicklung wird deutlich sichtbar, daß die Erwachsenenbildungseinrichtungen auch nach abgeschlossener Schulreform eine Aufgabe behalten; sie liegt im Ausgleich von Defiziten, die durch die Notwendigkeit zur permanenten Reform im Bildungswesen entstehen. Alle Erwachsenenbil-

dungseinrichtungen haben deshalb bei der Bildungsreform eine Funktion zu erfüllen, die im allgemeinen zu wenig beachtet wird: Die steigende Geschwindigkeit des Wechsels in modernen Industriegesellschaften stellt große Anforderungen an die Flexibilität der einzelnen und an ihre Fähigkeit, sich neuen Situationen anzupassen. Die Bildung, die früher ein Vorrecht einer kleinen Minderheit war, wird heute ein Teil des Lebens von Menschen aller sozio-ökonomischer Schichten.

Diese Funktion der Institutionen der Erwachsenenbildung stößt jedoch auf Schwierigkeiten, die es zu analysieren gilt. Diese Schwierigkeiten sind im Status der Erwachsenen und in den Bedingungen der dynamischen Industriegesellschaft zu sehen, in der einerseits eine zu hohe Fluktuation, andererseits eine zu hohe Immobilität der Bevölkerung beanstandet wird ⁸⁾. Erwachsene haben zum größten Teil nicht nur die allgemeinen schulischen Lernprozesse mit mehr oder minder großem Erfolg hinter sich, sie haben ebenso entweder formal eine Berufsausbildung abgeschlossen oder aber eine Arbeitstätigkeit aufgenommen, die zwar nicht im strengen Sinne als eine Berufsausübung, aber doch als Arbeitsverrichtung mit berufsähnlichem Status (Tätigkeiten als Angelernter) angesehen wird.

Diejenigen Beschäftigten, die ohne den Abschluß eines Ausbildungsvertrages ihre Tätig-

⁷⁾ Georges Belbenoit, Bildungspolitik unter dem Aspekt der Education permanente, in: Erwachsenenbildung in Österreich, Sonderheft 1972, S. 25.

⁸⁾ Vgl. u. a. H. Schlüter, „Fluktuation“, in: Arbeit und Sozialpolitik, 12/1958, Heft 6, S. 162, und G. Stegmann, Die statistische Erfassung und die betriebswirtschaftliche Bedeutung des Arbeitsplatzwechsels, Berlin 1961.

keit ausüben, sind zwar im strengen Sinne in diesem Aufsatz nicht erfaßt. Für sie gelten aber die gezeigten Probleme in weit deutlicherem Maße. Sie versuchen — so berichtet Godehard⁹⁾ — berufsausbildungsähnliche Wege einzuschlagen, um auf diese Weise ihre Situation zu stabilisieren und ihr Verhalten an diejenigen Bedingungen anzupassen, die als erfolgreich definiert werden. Dabei können sie nur selten die Barrieren überspringen, die bereits den Mißerfolg in ihrer Erstausbildung bedingten: schulisches (theoretisches) Lernen zu bewältigen. Die Maßnahmen, die diese — besonders von Schwankungen des Arbeitsmarktes betroffenen — Hilfsarbeiter eigentlich brauchen, sind kaum Gegenstand von beruflicher Weiterbildung. Sie hier nicht zu behandeln, heißt nicht, ihr Schicksal einfach hinzunehmen. Vielmehr wollte ich nicht in unvertretbarer Verkürzung ihrer Probleme sie lediglich als einen Unterabschnitt dieser Untersuchung „abtun“.

In dieser Abgrenzung würden auch diejenigen Erwachsenen zum Untersuchungsfeld gehören, die eine höhere Fach- oder Universitätsausbildung abgeschlossen haben. Über die Weiterbildung der Akademiker jedoch liegt eine eigene Studie vor¹⁰⁾, so daß ich sie hier ausklammern möchte.

Erwachsene, die nach einer Allgemeinbildung in der Haupt- oder Realschule und nach Abschluß einer formalisierten Berufsausbildung im sogenannten dualen System eine qualifizierte Berufstätigkeit ausüben, sind Thema der folgenden Überlegungen. Deren Schwierigkeiten — wenn sie aus noch näher zu erläuternden Gründen eine Phase beruflicher Bildung anschließen möchten —, eben die berufliche Weiterbildung, sind zu prüfen. Erwachsene stehen bei Weiterbildungsmöglichkeiten Schwierigkeiten gegenüber, die sich aus ihrer Lage als Arbeitnehmer ergeben. Aus den Defiziten der dualen Berufsausbildung, aus den individuellen Zielen der Betroffenen oder aus den Zwängen des Technischen Wandels können diese Schwierigkeiten derart aufgetreten sein, daß der Erwachsene weitere Bildungsanstrengungen für ratsam hält.

Daneben jedoch tauchen Schwierigkeiten für Erwachsene auf, die aus ihrer sozialen Rolle erklärt werden können. Diese Schwierigkeiten meint Tietgens¹¹⁾, wenn er feststellt, seit mehr als 50 Jahren werde diese Frage kontro-

vers diskutiert. In diesen Streit haben unausgesprochen anthropologische Prämissen hineingespielt, ebenso wie die methodologischen Schwierigkeiten, die zu untersuchenden Probleme in den Griff zu bekommen. Diese Entwicklung möchte ich nur begrenzt aufnehmen, da sie in jüngster Zeit mehrfach nachgezeichnet wurde¹²⁾. Tietgens bringt den gegenwärtigen Erkenntnis- und Interpretationsstand auf eine knappe Formel: Die Lernfähigkeit von Erwachsenen ist nicht ohne weiteres geringer als bei den Jugendlichen, aber sie ist anders strukturiert. Und die Unterschiede, die sich dabei zeigen, sind nicht primär oder zumindest nicht allein altersbedingt, sondern sozialspezifisch. Die Art der Lernfähigkeit von Erwachsenen ist ein Produkt ihrer Lernerfahrungen und ihrer Lerngewohnheiten. Das heißt zugleich: Das Lernverhalten von Erwachsenen steht in Relation zu den Arbeits- und Lebensanforderungen, die jeweils an diese Erwachsenen gestellt werden.

Der Umfang und die Intensität des Weiterlernens hängen auch vom gesamtgesellschaftlichen „Lernklima“ ab. Es ist zu erwarten, daß diejenigen Schichten in unserer Gesellschaft, die als unterprivilegiert gelten, von diesem gesamtgesellschaftlichen Lernklima besonders ungünstig betroffen werden. Ein Hinweis dafür gibt Tietgens in dem obenerwähnten Aufsatz: „Empirische Untersuchungen zum Bildungsverständnis von Erwachsenen zeigen immer wieder, daß die erhobenen Einstellungen und Verhaltensweisen schichtspezifisch verteilt sind.“¹³⁾ Weiterlernen ist für lernungewohnte Erwachsene, um die es sich gerade bei Arbeitern handelt, primär Imitationslernen. Sie beobachten Menschen, mit denen sie zusammenleben. Diese Umgangsgruppen werden für ihr Lernen zu Bezugsgruppen. Die Normen der Bezugsgruppen aber bestimmen nicht nur die generelle Lernbereitschaft, sie wirken auch lernfördernd oder lernhemmend, denn sie prägen auch den Kommunikationsstil, in dem man sich auch außerhalb der Umgangsgruppe bewegt.

Lernfähigkeit und Lernverhalten sind bei Erwachsenen vergangenheitsabhängig und insofern bei der beruflichen Weiterbildung in hohem Maße vom Niveau der erlangten Formalqualifikationen und der formalisierten Berufsbildung abhängig. Den Arbeitern stehen jedoch auch Schwierigkeiten zur Realisierung von Weiterbildungschancen im Wege, die aus den Strukturen der Produktionsverhältnisse

⁹⁾ Wilfried Godehard, Die berufliche Situation der Jungarbeiter, Bonn-Bad Godesberg 1972.

¹⁰⁾ Karl-Michael Kunze, Zur Soziologie der Akademiker, Stuttgart 1973.

¹¹⁾ Hans Tietgens, Wie Erwachsene lernen, in: Unterrichtswissenschaft, 3/1975, S. 39.

¹²⁾ Ebenda.

¹³⁾ Ebenda, S. 49; vgl. dazu auch Strzelewicz/Raapke/Schulenburg, Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966.

ableitbar sind. Auch die gilt es aufzuzeigen, wengleich — bereits in einem gewissen Vorgriff — darauf hingewiesen werden muß, daß es wichtig ist, diese Gruppe der Arbeiter im Hinblick auf die Schwierigkeiten bei der beruflichen Weiterbildung differenziert zu betrachten. Es wird da zu unterscheiden sein zwischen den unqualifizierten Arbeitern und ungelernter oder angelernter Tätigkeit, den qualifizierten Facharbeitern sowie denjenigen Angestellten, die — um den Begriff beizubehalten¹⁴⁾ — als Büroarbeiter bezeichnet werden können.

Die Schwierigkeiten aus der Struktur der Produktionsverhältnisse sind nicht nur charakterisiert durch die Abhängigkeit der Arbeitnehmer in eben diesen Produktionsverhältnissen, sondern auch von den Veränderungen, die von den Arbeitern — zumeist gegenwärtig — als von ihnen nicht beeinflussbar erlebt werden.

1964 hat Tietgens¹⁵⁾ festgestellt, daß Arbeiter in der Weiterbildung unterrepräsentiert sind, ebenso Christine Labonté¹⁶⁾ in ihrer Untersuchung „Industriearbeiter und Weiterbildung“. Neuerlich haben Weltz/Schmidt/Krings¹⁷⁾ detaillierte Informationen dazu publiziert. Die Notwendigkeit zur Weiterbildung, die sich aus dem Technischen Wandel ergibt, ist im Bewußtsein von Arbeitern kaum verankert.

1. Es fehlt eine Zielperspektive, auf die Weiterbildung als Instrument zu beziehen wäre.
2. Es wird kein instrumenteller Bezug zwischen den angestrebten Zielen und der Weiterbildung gesehen.
3. Der Gedanke an Weiterbildung verbietet sich durch die Einschätzung der Schwierigkeiten. Befragte Nichtteilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen nannten am häufigsten das Alter für die Nichtteilnahme (38 0/0), 16 0/0 hielten sie nicht für notwendig, 18 0/0 nannten Zeitmangel, 15 0/0 Erholungsbedürftigkeit, für 10 0/0 fehlte die entsprechende Weiterbildungseinrichtung am Ort.

Weltz/Schmidt/Krings weisen nun darauf hin, daß Weiterbildungsmotivationen dann einen offensiven Charakter annähmen, wenn sie sich im Fortkommen auswirken¹⁸⁾. Wenn aber die

Weiterbildung von der Mehrzahl der Befragten primär unter dem Aspekt der Verbesserung ihrer beruflichen Situation gesehen wird, Weiterbildung als Mittel der *Anpassung* der Qualifikation an erhöhte Anforderungen jedoch kaum erwähnt wird, dann ist eine Zurückhaltung diesen Veranstaltungen von Weiterbildung gegenüber nicht überraschend, da Aufstiegschancen in dem vermeinten Umfang nicht gegeben sind und auch nicht in dem vorgestellten Maße durch individuelle Anstrengungen erreicht werden können (was von einer Reihe Befragter auch dadurch unterstrichen wird, daß sie Arbeitstugenden und besonders Betriebstreue hoch einschätzen). Anpassungsfortbildung aber motiviert nicht in gleichem Maße wie Aufstieghoffnungen zu Anstrengungen in der Weiterbildung.

Lempert/Thomssen stellen als Weiterbildungserfolg der von ihnen befragten Berliner Maschinenschlosser fest¹⁹⁾, daß die Berufswechsler — diejenigen also, die mit Erfolg Aufstiegsbemühungen durchgesetzt hatten — zu 43 0/0 einen Abschluß der Weiterbildung erreichten, dagegen nur 21 0/0 der Facharbeiter, die also Facharbeiter nach der Berufsausbildung geblieben waren. Die letzteren begannen zu ca. 50 0/0 eine Weiterbildung, konnten sie jedoch nur zu einem Fünftel erfolgreich abschließen.

Einen Aufstieg zum technischen Angestellten konnten sie damit dennoch nicht realisieren. Das deutet darauf hin, daß zumindest bei einer bestimmten Erwachsenengruppe, den Arbeitern, aufstiegsorientierte Weiterbildung — die letztlich nach den bekannten Urteilen nahezu allein in der Lage ist, zu solchen Maßnahmen zu motivieren — nur zu geringen Erfolgen führt. Die Wirkung für die Motivierung weiterer Weiterbildungsmaßnahmen dürfte damit gering angesetzt werden.

Ich habe — um den Spannungsbogen zwischen den Erfordernissen der Arbeitsmarktpolitik und damit den Strukturen der industriellen Fertigung einerseits und den Aufstiegs Wünschen und den zu Weiterbildungsmaßnahmen motivierenden Aufstiegsmöglichkeiten andererseits auszuloten — eine Befragung von Umschülern durchgeführt, die durch Maßnahmen der Arbeitsverwaltung zu einer Umschulung bereit waren. Sie standen unter den Förderungszielen und -grenzen, die vom Arbeitsförderungsgesetz (AFG) gezogen werden. Sein Kernstück ist die Stärkung der be-

¹⁴⁾ Vgl. Heiner G. Golas (Hrsg.), *Didaktik der Wirtschaftslehre*, München 1973.

¹⁵⁾ Tietgens, a. a. O., S. 50.

¹⁶⁾ Christine Labonté, *Industriearbeiter und Weiterbildung*, Stuttgart 1973.

¹⁷⁾ Friedrich Weltz, Gert Schmidt, Inge Krings, *Facharbeiter und berufliche Weiterbildung*, Hannover 1973.

¹⁸⁾ Ebenda, S. 33.

¹⁹⁾ Lempert, Thomssen, Wilke, *Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein*, Stuttgart 1974.

ruflichen Mobilität der Arbeitnehmer. Damit ist die Förderung der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung und Umschulung gemeint, mit anderen Worten, die Anpassung an die im Vergleich zu früheren Zeiten veränderte und sich ständig verändernde Arbeits- und Berufswelt.

Ich kann hier nur zusammenfassend über das Untersuchungsergebnis referieren. Die Zahlen stammen aus dem Jahre 1972 aus dem Arbeitsamtbezirk Bocholt. Diese Zahlen wurden ausgewählt, weil sie nicht beeinflusst sind durch die später einsetzende Rezessionsphase in der Wirtschaft, sie sind also beziehbar auf diejenigen Erscheinungen, die oben im Zusammenhang mit dem Wachstum aufgezeigt werden sollten. Die Untersuchung umfaßte 128 Personen, davon 97 männlich und 31 weiblich.

Die Umschulungswilligen waren keineswegs so freiwillig zu den Maßnahmen erschienen, wie es zunächst aus der Formulierung den Anschein hat. Sie kamen alle, weil ihre Existenzgrundlage — besonders in der Landwirtschaft und der Textilindustrie — gefährdet war. Trotz dieses ursächlichen Zwanges zur Umschulung wird von 35,9 % der Befragten der Wunsch nach beruflichem Aufstieg genannt, doch auch diejenigen, die Aufstieg nicht als Motiv nennen, haben latente Aufstiegserwartungen. Das gilt auch dann, wenn diese Aufstiegshoffnungen nur schwach begründbar sind.

Kaum einer der Befragten empfand das Lernen als „schwer“ oder gar „sehr schwer“; eine eindeutige Abhängigkeit vom Alter bei der Differenzierung nach der Einschätzung, das Lernen falle „leicht“ oder „weniger leicht“, ist nicht möglich; vielmehr wird deutlich, daß die relative Schwierigkeit des Lernens von den „Lernern“ in Zusammenhang gebracht wird mit der Dauer der Kurse. Die Teilnehmer trauen sich das Lernen dann zu, wenn es ihnen adäquat angeboten wird. Das korrespondiert auch mit der Tatsache, daß über die Hälfte der Befragten (53,2 %) eine Umstellung auf eine neue Tätigkeit als „sehr leicht“ oder „leicht“ einschätzen; nur 39,0 % sehen das als „weniger leicht“ an. Daraus wird aber auch ablesbar, daß die Umschüler dann größere Schwierigkeiten haben, wenn die neuen Anforderungen nicht im Zusammenhang mit einer praxisorientierten Tätigkeit stehen, sondern vielmehr eine stark schulisch orientierte Aneignung neuer Sachverhalte fordern, was oft als Beschäftigung mit Theorie bezeichnet wird. Damit ist die Berechtigung der Schulbergischen Kritik belegt, daß nämlich „die Überlegung . . ., ob für

mündige Erwachsene das Sachkompetenzverhältnis der nüchternen Wissensvermittlung nicht gerade ein adäquates Mittel der Befreiung aus autoritären Bedingungen ist . . ., (zu) wenig beachtet“²⁰⁾ wird. Für den im Arbeitsprozeß stehenden Erwachsenen müsse Lebensnähe und Handlungsmöglichkeit auf sein reales Leben hin erschlossen werden.

In seinem Beitrag „Probleme der Umschulung älterer Arbeitnehmer“ hat von Gessen²¹⁾ neben den Beziehungen Mensch — Arbeit und der Umstellung auf eine neue Berufsrolle das Lernen von Fertigkeiten und Kenntnissen Erwachsener behandelt. Sein Ergebnis: „Es ist also entschieden falsch, behaupten zu wollen, ältere Leute . . . wären nicht imstande zu lernen . . . In mancher Hinsicht sind ältere Leute sicherlich nicht weniger gut als jüngere, in anderen haben sie einen kleinen Nachteil . . . Das Lernen älterer Leute (ist) anders als das der jüngeren.“ Der Nachteil, daß ältere Menschen über längere Zeit das Lernen nicht gewohnt waren, entfielen, wenn das lebenslange Lernen Allgemeingut würde²²⁾. Als wichtiger Einfluß muß — nach Busch — besonders die berufliche Wertvorstellung genannt werden. Diese ist bei älteren oft höher als bei jüngeren Menschen²³⁾. Die Kritik an der zu gering bemessenen Zeit in den Umschulungslehrgängen scheint eher auf die Vermittlungs- und Transformationsproblematik als auf die Zeitdimension zu zielen. Daß die Umstellung auf neue Tätigkeiten auch abhängig ist von Routine, die im Arbeitsleben erworben werden kann und die für die Umschulung (Erwachsenenbildung) nutzbar gemacht werden müßte, kommt mit darin zum Ausdruck, daß gerade auf die Gruppe der über Dreißigjährigen der höchste Anteil der Nennungen für die Kategorie „sehr leicht“ fällt. Die Gruppe der jüngsten Umschüler dagegen hat den größten Anteil derjenigen, denen eine Umstellung auf neue Tätigkeit „schwer“ fällt. Die Frage nach dem Einfluß beruflicher Erfahrung — dem Einfluß von Routine auf die Umstellungsfähigkeit — wurde ebenfalls gestellt. Wie zu erwarten, fällt die Umstellung dann entschieden leichter, wenn berufliche Erfahrungen genutzt werden können. 60 % derjenigen, denen die Umstellung leicht oder sehr leicht fällt, können berufliche Erfahrungen in die neue Tätigkeit einfließen lassen.

²⁰⁾ Schulenburg, Transformationsprobleme der Weiterbildung, Braunschweig 1975, S. 22.

²¹⁾ von Gessen, in: Möglichkeiten und Probleme bei der Ausbildung und Umschulung älterer Arbeitnehmer, RKW-Schriftenreihe, Frankfurt 1972.

²²⁾ Ebenda, S. 16.

²³⁾ Ebenda, S. 164.

Ich möchte zusammenfassen: Es gibt für Erwachsene, die an Weiterbildungsmaßnahmen der beruflichen Bildung teilnehmen oder teilnehmen möchten, Schwierigkeiten, die besonders bei denjenigen groß sind, die bereits wegen ihrer sozialen Herkunft als diskriminiert gelten. Diese Schwierigkeiten lassen sich nicht damit belegen, daß Erwachsenen wegen des höheren Alters und der damit verbundenen naturgemäßen geistigen Reduktionen das Lernen schwerer falle. Diese Schwierigkeiten, die besonders bedrückend sind, wenn die von ihnen begonnenen Weiterbildungsmaßnahmen nicht zur Durchsetzung von Aufstiegsvorstellungen begonnen werden, sondern zur Erhaltung der

gegebenen Einsatzfähigkeit, sind nicht unabhängig, sie sind veränderlich. Es gilt für die Institute der Erwachsenenbildung, den vorhandenen — nicht übergroßen — Spielraum zur Veränderung der Lernbedingungen für den Erhalt beruflicher Qualifikationen und zur Durchsetzung des beruflichen Aufstiegs zu nutzen. Der Erfolg dürfte um so größer sein, je stärker in der beruflichen Erstausbildung die Bedingungen lebenslangen Lernens berücksichtigt werden. Es gibt also Schwierigkeiten für Erwachsene in Lernprozessen. Diese sind aber aus den dargelegten Gründen veränderbar, d. h. abzustellen oder mindestens zu minimieren.

Die Rolle Erwachsener im Bildungssystem

Warum aber wollen so viele Erwachsene nicht an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen? Obwohl in der letzten Zeit ein steigender Andrang bei den Institutionen feststellbar ist, sind die tatsächlichen Bemühungen noch immer nicht ausreichend, besonders, da sie nicht prophylaktisch erfolgen, sondern erst aus mehr zwanghaftem Anlaß. Viele sehen die Notwendigkeit nicht ein, weil sie nie Gelegenheit hatten, ihre in der Schule erworbenen Kenntnisse zu verwerten. Sie sehen keinen Zusammenhang zwischen dem, was sie in der Schule gelernt haben und dem, was ihnen das Leben an Verpflichtungen, Aufgaben und Schwierigkeiten auferlegt. Sie sind vor allem nicht in der Lage, ihre eigenen Probleme, vor die sie in ihrer individuellen Lebenssituation in Beruf, Familie und sozialer Gemeinschaft gestellt werden, zu erkennen und zu formulieren. Andere fürchten sich vor einer Wiederaufnahme der Weiterbildung, weil sie annehmen, daß ihre Grundbildung zu gering und daher unzureichend ist. Nicht zuletzt sind materielle Schwierigkeiten zu überwinden²⁴⁾. Oft hängen die Schwierigkeiten mit früheren Schulerlebnissen zusammen; der Besuch von Erwachsenenkursen wird als ein Zurückkehren in die Schule interpretiert. Es muß also geprüft werden, ob unsere Schulsysteme in ihren organisatorischen Strukturen, in ihren Lehrplänen und Inhalten, in ihren Methoden, in ihren Prüfungswegen und in ihrer Lehrerausbildung Mängel aufweisen, die Hindernisse für die spätere Weiterbildung bedeuten können.

Als eine prinzipielle Barriere wurde früher besonders das Alter angesehen, weil man davon ausging, daß die Lernfähigkeit mit zunehmendem Alter nachläßt und später gar ganz aufhört. Die Entwicklung der modernen Erwachsenenbildung hat aber nunmehr gezeigt, daß Erwachsene lernfähig sind und in gewissem Sinne auch bildsam bleiben. Die Lernfähigkeit und Bildsamkeit bestimmter Altersstufen, also auch des Erwachsenenalters, sind keine nur biologisch bedingten, sondern auch sozial und kulturgeschichtlich veränderbare Erscheinungen. Die Bildsamkeit und Lernfähigkeit — so kann man mit Sicherheit annehmen — dauert also erheblich länger und ist bedeutend größer für Erwachsene, wenn sie vor entsprechende Herausforderungen gestellt sind und genötigt werden, in einer sich rasch wandelnden Welt hinzuzulernen. Die Faktoren, die Erwachsene zum Weiterlernen auffordern, sind allerdings anders beschaffen als beim Kind.

Es ist weiterhin zu bedenken, daß die Vorstellungen von dem, was Bildung ist und wie man sich Bildung aneignet, schichtenspezifisch determiniert sind. Unter diesen Determinanten ist die vorausgegangene Schulbildung ein besonders wichtiger Faktor. Da nun aber in der Arbeitswelt diejenigen häufig zur Änderung ihrer Berufsposition und Berufskarriere gezwungen sind, die weniger systematisch und geringer nach Formalkriterien gebildet sind, steht hier die Erwachsenenbildung vor einer besonderen Schwierigkeit, muß sie doch ihre Angebote auf die Erfordernisse eben der Bedürfnisse auch am Arbeitsmarkt abstellen.

Wenn die Veranstaltungen der Erwachsenenbildung sich auf den Beruf und die Arbeitssituation und die Arbeitswelt beziehen, ist zu erwarten, daß zu einem Teil diese Barriere über-

²⁴⁾ Vgl. dazu Ernst Wenesch, Schule und Erwachsenenbildung in der Perspektive der education permanente, in: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 6/1972, S. 803.

sprungen werden kann, denn die Ansprüche dieser potentiellen Bewerber um Weiterbildung nennen besonders Kurse für berufliche Fortbildung als ihren Interessenschwerpunkt. Bis in die Wahl der Themen hinein gilt es, auf die Vorstellungen und Bedürfnisse der potentiellen Teilnehmer Rücksicht zu nehmen. „Will man die Erwachsenenbildung, das unausgenutzte Reservoir der bildungsbereiten Bevölkerungsteile, in größerem Umfang als bisher mobilisieren, so muß sie in ihren didaktisch-relevanten Überlegungen und Maßnahmen von diesen Einsichten ausgehen.“²⁵⁾

Man wird darüber hinaus noch berücksichtigen müssen, daß die Behinderung der Lernfähigkeit Erwachsener aus den unteren Sozialschichten nicht gegen das Interesse der herrschenden Gruppen einer Gesellschaft verstößt, so daß hier aufgrund dieser Tatsache ein kulturelles Normensystem entwickelt wird, das Erwachsenen aus diesen Sozialschichten das Weiterlernen erschwert. Da dieses Normensystem während der frühen Sozialisation internalisiert wurde und deshalb mit seiner Wirkung auch heute noch Lernbereitschaft und Lernfähigkeit Erwachsener aus den betroffenen Sozialschichten belastet, wäre eine Umgehung dieser Lernbarriere erreichbar durch das Ansprechen der beruflichen Realität der Erwachsenen, da die Lerninhalte für diese letztlich Ausdruck dieser Realität sind²⁶⁾. Für sie muß die Verwendbarkeit des zu Lernenden offensichtlich sein. Außerdem ist wichtig festzuhalten, daß die berufliche Tätigkeit, abgesehen von den Beschränkungen von Schulbildung, Schichtenzugehörigkeit u. a., eine erhebliche Rolle für die Lernfähigkeit und das Lernverhalten Erwachsener spielt. Wer während seiner beruflichen Tätigkeit größere Selbständigkeit und Verantwortung übernehmen konnte, wird auch zu mehr Weiterbildung bereit sein als derjenige, der in höherem Maße repetitive Teilarbeiten in Abhängigkeit zu erledigen hatte. Für die

letzteren — so weisen auch entsprechende Untersuchungen aus — ist es besonders schwierig, Weiterbildungsmaßnahmen anzubieten.

Es wäre notwendig, hier diejenigen Formen herauszufinden, die den Bedürfnissen der potentiellen Teilnehmer am ehesten entsprechen und die andererseits günstige Förderungsmöglichkeiten und eine entsprechend effiziente Theorie-Praxis-Verknüpfung bieten. Dabei sollten nicht nur die gegenwärtig artikulierten Interessen der Teilnehmer und potentiellen Teilnehmer — die recht schwierig zu erfassen sind — berücksichtigt werden, sondern es ist auch zu überlegen, ob nach mehrjähriger Berufserfahrung durch verschiedene Einflüsse auch familiärer Art nicht in jedem Falle Einrichtungen notwendig bleiben, die verspätete, aber noch nicht zu späte Regulierungen möglich machen, daß andererseits aber auch Bildungsmotivationen im unmittelbaren Anschluß an die Berufsausbildung notwendig sind.

Es ist immer wieder erstaunlich, in welchem Maße Einrichtungen des Berufsfachschulwesens interpretiert werden, daß sie ja eigentlich eine fachliche oder fachlich orientierte Berufsvorbereitung oder Berufsvorbildung seien oder die erste Stufe einer beruflichen Bildung, die konsequenterweise dann durch Anschluß eines betriebspraktischen oder dual orientierten Ausbildungsteils in die unmittelbare Berufstätigkeit führe oder unter Ausschluß weiterer Ausbildungsmaßnahmen den berufspraktischen Eintritt — besonders bei Mädchen — intendiere. Vergleiche mit Parallelinstitutionen des allgemeinbildenden Schulwesens, also der Realschule und des Abschlusses der Klasse 10 des Gymnasiums, werden kaum angestellt, und es wird nicht untersucht, welche Intentionen und welche tatsächlichen Berufswege deren Absolventen gehen. Es werden auch nicht die Hindernisse und Beschwerden untersucht, die den Absolventen des einen oder anderen Bildungsganges gegenüberstehen.

Zum Verhalten Erwachsener in der Weiterbildung

Die Untersuchung sollte Aufschluß darüber geben, wie sich erwachsene Teilnehmer an Veranstaltungen beruflicher Weiterbildung verhalten. Das Ziel der Ausbildungsmaßnah-

men war vorgegeben durch die Regelung des AFG. Die Ausbildungsmaßnahmen sind wiederum bestimmt durch die wirtschaftliche Entwicklung in den betroffenen Regionen und haben oft die Revision der Berufswahl zum Ziel. Welche Schwierigkeiten können einer erfolgreichen Umschulung entgegenstehen? Meistens handelt es sich um ein Umlernen Erwachsener. Umlernen aber ist immer schwieriger als Neu-

²⁵⁾ Willy Strzelewicz, *Erwachsenenbildung*, Heidelberg 1968, S. 64.
²⁶⁾ Vgl. dazu Hans Tietgens/Johannes Weinberg, *Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens*, Braunschweig 1971, S. 95.

lernen, und das nicht nur bei der Aneignung von Wissen, sondern auch beim Erwerb von Fertigkeiten im Berufsbildungsprozeß bzw. bei Umschulungen Erwachsener ²⁷⁾.

Zwei Probleme sollen hier näher angesprochen werden: Einmal die Auswirkungen der psychisch-physischen Entwicklung des Menschen auf die Umschulungssituation, zum anderen die Problematik des Rollenkonflikts.

In der psychologischen Forschung wurde lange Zeit — teilweise geschieht das auch heute noch — die Auffassung vertreten, daß ein gleichmäßiger Aufstieg und Abfall der Lern- und Leistungsfähigkeit in Abhängigkeit von rein biologischen Faktoren stehe. Weit verbreitet ist darüber hinaus die These, daß auch psychische Fähigkeiten nach einem Höhepunkt absinken. Bühler teilt heute noch das Menschenleben in fünf Lebensphasen ein: Die beiden ersten dauern bis zum 25. Lebensjahr und umfassen die biologische Entwicklung, das sogenannte generative Wachstum. Auf die dritte Phase mit stationärem Wachstum — vom 26. bis 45. Lebensjahr — folgen die beiden Perioden des Abbaus ²⁸⁾.

Diese und ähnliche Auffassungen von Strukturierungen des menschlichen Lebens durch Phaseneinteilungen enthalten implizit oder explizit die Annahme, daß die psychische Leistungsfähigkeit auf einer bestimmten Altersstufe ausschließlich von physiologischen und anatomischen Bedingungen abhängt

Aufgrund neuerer Forschungen wird jedoch betont, daß dieses Denken zu undifferenziert ist. In der Brandenburg-Studie wird hierzu erklärt: „Jede monokausale Erklärung des Lernerfolges geht fehl. Die verschiedenen Formen des Lernens sind nur in ihrer Wechselwirkung mit den übrigen Dimensionen der Persönlichkeit, besonders ihrer Motivation, mit dem Prozeß ihrer Sozialisation (Erlernen geforderten sozialen Verhaltens) und Enkulturation (Erlernen von Sprachen und ‚Kultur‘ überhaupt) sowie der jeweiligen sozio-kulturellen Umgebung zu verstehen.“ ²⁹⁾ Thomae gelangt in seinen Arbeiten sogar zu einer völligen Ablehnung von Phaseneinteilungen. Nach seiner Auffassung ist der menschliche Lebenslauf durch „subjektive Erlebnismarken“ gegliedert; er vertritt die Ansicht, daß ein solches Bezugssystem es gestattet, „alle Widersprüche

²⁷⁾ Vgl. Hans Löwe, Einführung in die Psychologie des Erwachsenenalters, Berlin 1971, S. 152.

²⁸⁾ Christian Bühler, zit. nach A. G. Brandenburg, Der Lernerfolg im Erwachsenenalter, Bonn-Bad Godesberg o. J.

²⁹⁾ Ebenda, S. 3.

zwischen verschiedenen Forschungsergebnissen“ im Erwachsenenalter aufzuheben ³⁰⁾.

Eine weitere Erörterung und Überprüfung dieser neuen Forschungsergebnisse erschiene mir in einer weiteren, mehr psychologisch ausgerichteten Arbeit reizvoll, kann aber im Rahmen dieser Studie aus Zeitgründen nicht geschehen. Es soll vielmehr die folgende Arbeitshypothese anhand des Befragungskreises im Hinblick auf die Ursprungshypothese überprüft werden, um die Auswirkungen des Alters auf die Lernfähigkeit der Umschüler zu überprüfen: Lernfähigkeit besteht unabhängig vom Alter. Sie wird vielmehr beeinflusst durch Faktoren wie Schulbildung, Weiterbildung und einzubringende Berufserfahrungen.

Um die Lernfähigkeit im kognitiven Bereich näher zu ermitteln, wurde vor allem die Frage nach dem Schwierigkeitsgrad beim Erlernen neuer Sachverhalte gestellt. In der folgenden Tabelle wird ein Überblick über die Antworten gegeben:

Tabelle 1:

Erlernen neuer Sachverhalte fällt	abs.	%
sehr leicht	8	6,2
leicht	46	36,0
weniger leicht	68	53,2
schwer	6	4,6
sehr schwer	—	—
	128	100,0

Auffallend erscheint zuerst einmal, daß die Kategorie „sehr schwer“ von keinem Probanden genannt wurde: die Kategorie „weniger leicht“ dominiert mit 53,2%. Eine Aufteilung der empfundenen Lernschwierigkeiten auf die Altersgruppen wird durch eine Korrelation ermöglicht.

Wenn man die einzelnen Kategorien vergleicht, läßt sich zwar in der Spalte „leicht“ ein eindeutiger Trend ablesen, so daß man zu der Aussage kommen könnte, mit zunehmendem Alter lasse die Fähigkeit beim Erlernen neuer Sachverhalte nach. Zieht man jedoch die anderen Kategorien mit zur Beurteilung heran, läßt sich eine eindeutige Aussage nicht mehr treffen. Dieses wäre wahrscheinlich nur durch eine

³⁰⁾ Hans Thomae, zit. nach Hans Löwe, Einführung ..., a. a. O., S.100.

Tabelle 2: Erlernen von neuen Sachverhalten versus Alter

Alter Jahre	Das Behalten fällt										
	sehr leicht		leicht		weniger leicht		schwer		sehr schwer	total	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%		abs.	%
bis 20	1	5,8	8	47,1	8	47,1	—	—	—	17	100
21 bis 25	4	8,9	21	46,6	18	40,0	2	4,5	—	45	100
26 bis 30	—	—	5	29,4	12	70,6	—	—	—	17	100
über 30	3	6,1	12	24,4	30	61,4	4	8,1	—	49	100

Signifikanzberechnung möglich. So fällt z. B. 70,6% der Gruppe der 26- bis 30jährigen das Erlernen neuer Sachverhalte weniger leicht, während nur 61,4% der über 30jährigen diese Antwort geben. Dabei ist noch zu berücksichtigen, daß die letzte Gruppe sich aus einem weiten Altersspektrum zusammensetzt: Ein Teil der Umschüler aus dieser Gruppe hat bereits des 40. Lebensjahr überschritten. Auch die Gruppen der 21- bis 25jährigen und der bis 20jährigen lassen innerhalb der anderen Kategorien keine eindeutigen Tendenzen erkennen. Durch die gewonnenen Ergebnisse komme ich zu dem Schluß, daß aufgrund dieser Erhebungsdaten kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen dem Alter und der Möglichkeit des Erlernens neuer Sachverhalte besteht. Es ist allerdings zu bedenken, daß es sich bei diesen Aussagen lediglich um die Selbsteinschätzung der Befragten handelt. Um einigermaßen exakte Ergebnisse zu bekommen, müßte man die Fremdeinschätzung der Ausbilder mit hinzuziehen. Der Versuch, diese zu berücksichtigen, ließ sich nicht realisieren. Es wurde jedoch verschiedentlich geäußert, daß Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung in den meisten Fällen

übereinstimmen, lediglich die Älteren ihre eigenen Fähigkeiten zu niedrig beurteilten. Diese Äußerungen wie auch die gewonnenen Ergebnisse stellen Faktoren dar, die zumindest nicht gegen die aufgestellte Hypothese sprechen.

Als lernfähigkeitsbeeinflussender Faktor wird vielfach die Zeit, in der der neue Stoff erlernt werden soll, angesehen. Auch hier liegt die Vermutung nahe, daß die Auffassung von einer zu kurzen Kursusdauer im Zusammenhang mit den Lernschwierigkeiten steht, denn es ist erwiesen, daß vor allem Ältere etwas längere Zeit zum Lernen gebrauchen.

Wie erwartet, zeigt sich ein eindeutiger Trend dahin gehend, daß den Probanden, denen das Lernen „weniger leicht“ und „schwer“ fällt, die Kursusdauer als zu kurz erscheint, das bedeutet, daß der Zeitdruck, den sie empfinden, sich nachteilig auf ihre Lernfähigkeit auswirkt. Im weiteren Verlauf soll festgestellt werden, welche Schwierigkeitsgrade sich bei der Umstellung auf neue Tätigkeiten ergeben und inwieweit sie durch das Einfließen beruflicher Erfahrungen gemindert werden. Die

Tabelle 3: Erlernen von neuen Sachverhalten versus Kursusdauer (während der Maßnahme)

Erlernen von neuen Sachverhalten fällt	Kursusdauer							
	zu lang		zu kurz		gerade richtig		total	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
sehr leicht	5	62,5	—	—	3	37,5	8	100
leicht	—	—	5	11,1	41	88,9	46	100
weniger leicht	—	—	54	79,4	14	20,6	68	100
schwer	—	—	6	100,0	—	—	6	100
sehr schwer	—	—	—	—	—	—	—	—

Schwierigkeitsgrade wurden von den Befragten wie folgt gewichtet:

Tabelle 4:

Umstellungen auf neue Tätigkeit fällt	abs.	%
sehr leicht	12	9,4
leicht	56	43,8
weniger leicht	50	39,0
schwer	10	7,8
sehr schwer	—	—
	128	100,0

Auch hier wurde — genau wie bei Tab. 1 — die Kategorie „sehr schwer“ nicht gewählt. Es dominiert Grad „leicht“ mit 43,8%. „Sehr

Hierbei handelt es sich ebenfalls um die Selbsteinschätzung, und es gilt dasselbe, was bereits angeführt wurde, nämlich: häufige Übereinstimmung der Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung. Eindeutige, der Hypothese widersprechende Tendenzen sind auch hier nicht ersichtlich. So fällt z. B. 14,3% der Gruppe über 30jährigen und 11,2% der Gruppe der 21- bis 25jährigen die Umstellung auf neue Tätigkeiten „sehr leicht“, während diese Kategorie von den beiden anderen Gruppen gar nicht gewählt wurde. Ein ähnliches Bild zeigt sich in der Spalte „schwer“, für die sich 10,1% der über 30jährigen, 6,7% der 21- bis 25jährigen und sogar 11,8% der unter 20jährigen entschieden. Diese Aussagen widersprechen der allgemeinen Auffassung, daß motorische Fertigkeiten mit zunehmendem Alter abnehmen³²⁾. Wenn das hier nicht gegeben ist, könnte ein Bedingungsfaktor dafür das Einfließen beruflicher Erfahrungen in den Um-

Tabelle 5: Umstellung auf neue Tätigkeiten versus Alter

Alter Jahre	Umstellung auf neue Tätigkeiten fällt										
	sehr leicht		leicht		weniger leicht		schwer		sehr schwer	total	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%		abs.	%
bis 20	—	—	10	58,8	5	29,4	2	11,8	—	17	100
21 bis 25	5	11,2	27	59,9	10	22,2	3	6,7	—	45	100
26 bis 30	—	—	4	23,5	13	76,5	—	—	—	17	100
über 30	7	14,3	15	30,7	22	44,9	5	10,1	—	49	100

leicht“ wurde sogar von 9,4% angekreuzt. Ein Vergleich mit der Tab. 1 läßt den Schluß zu, daß den Umschülern offensichtlich das Erlernen neuer Sachverhalte, das sich vorwiegend auf den Bereich der theoretischen Fächer bezieht, schwerer fällt als die Umstellung auf neue Tätigkeiten. Auch Beermann stellt fest, daß dieses nicht verwunderlich ist, „wenn man bedenkt, daß bei den Arbeitnehmern ein großer Teil der Schul- und Berufsschulkenntnisse verlorengegangen ist...“³¹⁾.

Da die Lernfähigkeit im kognitiven Bereich des befragten Personenkreises in bezug auf das Alter untersucht wurde, soll nun auch die Lernfähigkeit im theoretischen Bereich in Beziehung zum Alter gesetzt werden, um hier evtl. Zusammenhänge zu verdeutlichen.

³¹⁾ Christian Beermann, Umschulung in Nordrhein-Westfalen, in: Berufliche Bildung, 19. Jg., 1968, S. 96.

schulungsprozeß sein. Die Tabelle 6 mag darüber Aufschluß geben.

Festzustellen ist, daß die Umstellung auf neue Tätigkeiten in der Tat stark vom Einfließen beruflicher Erfahrungen bestimmt wird. Die Gruppen, denen das Lernen „leicht“ oder „sehr leicht“ fällt, geben mit 59,4% bzw. 58,4% an, daß sie gesammelte berufliche Erfahrungen verwerten können, während es bei jeweils 70% der Personen, die sich für „weniger leicht“ oder „schwer“ entschieden, nicht der Fall ist.

Hieraus ergibt sich als Konsequenz, daß bei Durchführung späterer Umschulungskurse das vorgewiesene berufliche Niveau der potentiellen Umschüler mehr in Betracht gezogen werden sollte, als es im Augenblick noch der Fall ist. Jeder Kurs stellt heute noch mehr

³²⁾ Vgl. Horst Siebert Erwachsenenbildung — Aspekte einer Theorie, Düsseldorf 1972, S. 120.

Tabelle 6: Umstellung auf neue Fertigkeiten versus Einfließen beruflicher Erfahrungen

Die Umstellung auf neue Tätigkeiten fällt	berufliche Erfahrungen fließen mit ein					
	ja		nein		total	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
sehr leicht	7	58,4	5	41,6	12	100
leicht	32	59,4	24	40,6	56	100
weniger leicht	15	30,0	35	70,0	50	100
schwer	3	30,0	7	70,0	10	100
sehr schwer	—	—	—	—	—	—

oder weniger ein Sammelbecken aller Berufsqualifikationen dar.

Es kann abschließend festgestellt werden, daß generell von einer Abnahme der Lernfähigkeit mit zunehmenden Alter — sowohl im kognitiven als auch in motorischen Bereich — nicht gesprochen werden darf; das Alter ist kein umschulungshemmender Faktor, wie es vielfach noch angenommen wird. Außerdem ist die Feststellung berechtigt, daß da, wo wirklich Schwierigkeiten aufgrund des Alters vorhanden sind, diese durch Berufserfahrungen kompensiert werden könnten.

Zum Rollenkonflikt

Zu einem Rollenkonflikt kommt es immer dann, wenn ein Erwachsener etwas tut, was den allgemeinen Attributen der Erwachsenenrolle widerspricht. Wie bereits festgestellt, gehört es nicht zum Rollenverständnis des Erwachsenen in unserer Gesellschaft, daß er lernt, jedenfalls bezogen auf institutionalisiertes Lernen: „Lernen gilt als eine spezifische Tätigkeit des Heranwachsenden; der Erwachsene arbeitet dagegen, er zehrt von dem einmal Gelernten. Das Lernen wird als lebens- und berufsvorbereitende Aktivität, nicht aber als lebensbegleitende Tätigkeit verstanden.“³³⁾ Siebert gibt ein deutliches Beispiel, wenn er schreibt: „Der lernende Familienvater gilt nicht als vorbildlich, sondern als anormal. Der Absolvent eines Abendgymnasiums wird sozial isoliert: von seinem bisherigen sozialen Milieu hat er sich durch seinen Bildungswillen distanziert ...“³⁴⁾. Der Erwachsene, der dennoch lernt, begibt sich in eine gewisse Instabilität: Es verändern sich seine Beziehungen innerhalb der Familie, zu Freunden und Arbeitskollegen. Das Lernen eines Erwachse-

nen wird nicht belohnt durch gesellschaftliche Anerkennung; daher wird die Motivation relativ gering sein. Institutionalisiertes Lernen, z. B. in Form einer Umschulung, steht also im Widerspruch zu anderen Rollenattributen, wie z. B. „Der Erwachsene verdient seinen Lebensunterhalt selbst“. Aus diesen Gründen sieht sich der Erwachsene, der lernen will oder muß, in einen Konflikt gestellt.

Hypothesen:

1. Bedenken eines Umschülers vor Beginn der Maßnahme, an dieser teilzunehmen, verstärken sich, je mehr der Erwachsene sich dem Rollenkonflikt (Lernen = schulbezogen und aufs Kindes- und Jugendalter beschränkt) ausgesetzt sieht, konkret: wenn er verheiratet ist und evtl. Kinder hat, wenn er älter ist und einen Beruf ausgeübt hat.

2. Eine Nichtbestätigung der Bedenken während der Maßnahme läßt sich daraus schließen, daß fehlendes Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit sowie eine Überschätzung der Anforderungen bei beruflichem Neubeginn vorliegen.

3. Die Erfahrung aufgrund der Statusunsicherheit während der Maßnahme von der Gesellschaft diskriminiert zu werden, führt dazu, daß der Umschüler

a) an keiner Umschulungsmaßnahme mehr teilnimmt,

b) sich gegen die Bezeichnung „Umschüler“ wehrt.

Um diesen Komplex näher zu ermitteln, wurden insbesondere Fragen nach dem Bedenken vor der Maßnahme, der Bestätigung bzw. Nichtbestätigung während der Maßnahme, der Auswirkungen einer Bestätigung auf eine nochmalige Teilnahme, der Empfindung der gesellschaftlichen Geltung während der

³³⁾ H. Siebert, a. a. O., S. 25.

³⁴⁾ Ebenda, S. 26.

Maßnahme sowie nach der Einstellung zu der für sie gewählten Bezeichnung „Umschüler“ gestellt.

Zuerst einmal kann festgehalten werden, daß der überwiegende Teil der Umschüler, nämlich 71,9 %, vor der Maßnahme Bedenken hatte, an dieser teilzunehmen, während nur 28,1 % keine Bedenken, vielleicht infolge mangelnder Reflexion, äußerten. Die Art der Bedenken war bei den Befragten verschieden.

Folgende Tabelle macht dies deutlich:

Tabelle 7:

Art der Bedenken	abs.	%
Bedenken, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein	32	34,8
finanzielle Bedenken	51	55,4
sonstige Bedenken	9	9,8
	92	100,0

Ein evtl. Zusammenhang zwischen den geäußerten bzw. nicht geäußerten Bedenken und dem Familienstand der Umschüler soll aus der Tabelle 8 ersichtlich werden. Aus ihr kann man entnehmen, daß der Familienstand in keinem näheren Zusammenhang zum Vorhandensein der Bedenken steht, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein. So haben 34,4 % der Ledigen Sorge, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein, während es bei den Verheirateten nur 15,7 % bzw. bei den Verheirateten mit Kindern 17,6 % sind. Hier scheint als sozialpädagogischer Aspekt das Getragenwerden von der Familie größeren

Einfluß gegenüber der Unabhängigkeit von Ledigen auszuüben, obwohl bei Verheirateten bei erfolgloser Umschulung nicht nur der Umschüler allein die Folgen zu tragen hat, sondern auch die Familie.

Eine offensichtliche Verschiebung zeigt sich bei der Betrachtung der finanziellen Bedenken, die sowohl bei Verheirateten mit Kindern mit 49 % als auch bei Verheirateten ohne Kinder mit 47,5 % stark ins Gewicht fallen, während nur 29,1 % der Ledigen derartige Bedenken vorgeben.

Bei der Darlegung der individuellen Förderung wurde bereits näher auf die individuelle Sicherung während der Umschulungszeit hingewiesen³⁵⁾. Auf die Frage, um wieviel Prozent die jetzigen Zahlungen vom vorher erzielten Nettogehalt abweichen, gaben über 70 % der Befragten etwa 10 % an, der Rest, bis auf einige Ausnahmen, etwa 20 %. Die m. E. ausreichende finanzielle Sicherung läßt vermuten, daß es sich bei den geäußerten finanziellen Bedenken zumindest teilweise um „Rationalisierungen“ handelt.

Keine Bedenken zeigen Verheiratete mit Kindern mit 31,4 %, gefolgt von den Ledigen mit 28,4 % und den Verheirateten ohne Kinder mit 21,1 %. Da sich aus dieser Verteilung keine signifikanten Schlüsse ziehen lassen, wird auf eine weitere Beurteilung dieser Gruppe verzichtet.

Neben dem Einfluß des Familienstandes auf die Umschulungssituation soll nun ein Zusammenhang zwischen aufkommenden Bedenken und dem Alter der Beteiligten überprüft werden (vgl. Tabelle 9).

³⁵⁾ Nach Auskunft des Arbeitsamtes Bocholt erhält z. B. ein lediger Umschüler bei einem wöchentlichen Bruttoverdienst von DM 220,— während der Maßnahme DM 168,— ausgezahlt. Außerdem entsteht weniger Aufwand.

Tabelle 8: Bedenken versus Familienstand

Familienstand	Sorgen, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein		finanzielle Bedenken		sonstige Bedenken		keine Bedenken		total	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
ledig	20	34,3	17	29,1	5	8,5	16	28,1	58	100
verh./o. Kinder	3	15,7	9	47,5	3	15,7	4	21,1	19	100
verh./m. Kindern	9	17,6	25	49,0	1	2,0	16	31,4	51	100

Tabelle 9: Bedenken versus Alter

Alter Jahre	Sorgen, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein		finanzielle Bedenken		sonstige Bedenken		keine Bedenken		total	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
bis 20	8	47,1	4	23,5	2	11,7	3	17,7	17	100
21—25	10	22,2	17	37,8	2	4,5	16	35,5	45	100
26—30	4	23,5	7	41,1	3	17,7	3	17,7	17	100
ü. 30	10	20,4	23	46,5	2	4,7	14	28,4	49	100

Aus der Tab. 9 wird eine ähnliche Tendenz erkenntlich, wie sie schon aus der Korrelation „Bedenken versus Familienstand“ bekannt ist: Auch hier ist festzuhalten, daß kein näherer Zusammenhang zwischen den einzelnen Bedenken und dem Alter besteht: Während Bedenken, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein, verstärkt mit 47,1 % bei den bis 20jährigen auftreten, fallen bei den finanziellen Bedenken die über 30jährigen mit 46,5 % ins Gewicht, gefolgt von den 26- bis 30jährigen mit 41,1 %.

Die finanziellen Bedenken nehmen mit zunehmendem Alter kontinuierlich zu. Hierbei ist aber die eben ausgesprochene Vermutung der „Rationalisierung“ zu berücksichtigen, so daß man den Schluß ziehen kann, daß weder Alter noch Familienstand im direkten Zusammenhang mit den geäußerten Bedenken stehen, wohl aber die Art, wie die Bedenken geäußert werden. Keine Bedenken fallen besonders in der Altersgruppe der 21- bis 25jährigen mit 35,5 % auf; das widerspricht jedoch nicht den getroffenen Aussagen.

Bei der Frage nach den Bedenken der Umschüler handelte es sich um solche, die bereits vor Beginn der Maßnahme im Hinblick auf den beruflichen Neubeginn auftraten. Zum Zeitpunkt der Befragung war es den Befragten durchaus möglich zu entscheiden, ob sich diese Bedenken bereits bestätigt bzw. nicht bestätigt haben, da die meisten Kurse bereits über die Hälfte der Ausbildungszeit passiert hatten. Bestätigt haben sich die Bedenken bei 28,6 %. Die hohe Zahl der Nichtbestätigungen erhärtet die Richtigkeit der aufgestellten Hypothese. 78,2 % der Umschüler, die unter dem Eindruck des Gesellschaftsbildes eines Erwachsenen glaubten, den Anforderun-

gen einer beruflichen Neuorientierung nicht gewachsen zu sein, konnten bei Überprüfung der Annahme diese Aussage revidieren. Auch Siebert stellt fest, daß die Diskrepanz von Fähigkeit und Selbstbild bei älteren Menschen besonders auffällig ist, daß sie ihre eigene Leistungsfähigkeit überwiegend skeptisch beurteilen ³⁶⁾.

Von den finanziellen Bedenken erwiesen sich 68,6 % als unrichtig, was wiederum die Annahme verstärkt, daß es sich bei diesem Teil tatsächlich um „Rationalisierungen“ handelte. Eine Überprüfung der Personen, bei denen sich die finanziellen Bedenken bestätigt haben, ergab, daß es sich um ehemalige Arbeiter handelte, die ihre Einkünfte vermutlich durch Nebeneinkünfte verbesserten, was ihnen nun aufgrund der Lernanforderungen nicht mehr möglich war.

Obwohl sich die Bedenken nur bei einem kleinen Kreis bestätigt haben, liegt es doch nahe, Auswirkungen im Hinblick auf eine etwa nochmalige Teilnahme festzustellen und damit die 3. Hypothese zu überprüfen.

Tabelle 10: Bedenken versus Bestätigung/
Nichtbestätigung

	Sorgen, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein %	finanzielle Bedenken %	sonstige Bedenken %
bestätigt	21,8	31,4	33,3
nicht bestätigt	78,2	68,6	66,7

Die Vermutung einer negativen Auswirkung der Bestätigung auf eine nochmalige Teilnahme ist ganz eindeutig. Besonders ist zu erwähnen, daß eine Bestätigung der Bedenken, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein, sich ausschlaggebender für eine Nichtwiederholung

der Maßnahme erweist als eine Bestätigung der finanziellen Bedenken. Die Feststellung der Unzulänglichkeit der geistigen Fähigkeit wirkt sich verständlicherweise negativer auf die Flexibilität aus als finanzielle Nachteile.

Schwierigkeiten bei der Verbesserung des Systems beruflicher Bildung

Da die gegenwärtigen Bedingungen weder in der Ausbildung noch in der Produktion den Anforderungen entsprechen, die an demokratischere, die eigenen Interessen eher berücksichtigende Verhältnisse zu stellen sind, kann von einer Veränderung des Ausbildungssystems durch Reform allein keine Hilfe erwartet werden, durch die die gegenwärtigen Probleme gelöst würden. Nicht einmal die Hoffnung auf die Lösung künftiger Probleme wäre realistisch. Ausbildungssystem und Weiterbildungsmaßnahmen müßten also zumindest *gleichzeitig* den Reformbemühungen unterworfen werden. Sollen die negativen Wirkungen des gegenwärtigen Systems der beruflichen Bildung ausgemerzt oder zumindest gemildert werden, dann ist eine grundsätzliche Reform dieses Berufsbildungssystems notwendig.

Auf Veränderungen der Umwelt reagiert die Gesellschaft durch Anpassung. Unsere Umwelt ändert sich, wenn auch nicht revolutionär, so doch ständig. Die Anpassung daran vollzieht sich als Zwang, der besonders den am Produktionsprozeß unmittelbar Beteiligten abverlangt wird. Es entstehen Fragen: Erstens, ob das ökonomisch sinnvoll ist; zweitens, ob das einer demokratischen Gesellschaft mit Sozialstaatspostulat adäquat ist. Das Sozialstaatspostulat ist aus Art. 20 I Grundgesetz abgeleitet und fordert, eine gerechte Sozialordnung zu schaffen. Das bedeutet, daß der Staat im Sinne einer Wertorientierung solche Maßnahmen durchführen muß, die dem Abbau sozialer Ungleichheit und dem Schutz der wirtschaftlich Schwachen dienen. Dieses fordert staatliche Aktivitäten hinsichtlich Gesetzesinitiativen³⁷⁾.

Man kann natürlich das bisherige System beibehalten und auf seine marktwirtschaftlichen Steuerungskräfte vertrauen. Das aber bedeutet nichts anderes, als die Lasten ökonomisch einseitig — und damit letztlich gesamtwirtschaftlich unökonomisch — zu verteilen.

Will man diese Konsequenzen nicht, die auch im Widerspruch zu Inhalt und Geist des Grundgesetzes stehen, dann muß man die berufliche Bildung verbessern und verändern. Die Untersuchung hat gezeigt, daß in der praktizierten beruflichen Bildung trotz vorhandener Ausbildungspläne diese weitgehend unbeachtet bleiben, obwohl doch die Pläne von den Trägern der Ausbildung selbst aufgestellt wurden. Die differenzierte Qualität in den verschiedenen Branchen läßt entweder den Erwerb eines qualitativ hochwertigen Ausbildungsplatzes zu einem Lotteriespiel werden, oder aber die Selektionsmechanismen werden erweitert auf die Vergabe solcher Ausbildungsmöglichkeiten. Die Vollständigkeit der Ausbildung — die Erfüllung eines wichtigen Teilaspekts planvoller Berufsbildung also — wird in kleinen bis mittleren Betrieben am deutlichsten vernachlässigt, was auf die Abhängigkeit zumindest des Ausbildungsumfangs von der Marktposition und der Auftragsstruktur hindeutet. Der Zwang zur Übernahme einer Spezialfertigung im Rahmen von Dienstleistungen und im Zulieferbereich und damit zur Spezialisierung von Fertigungseinrichtungen und Kenntnissen zeigt hier seine Folgen. Eine derartige Spezialisierung bereits in der Vorbereitung auf einen Beruf führt dann zu verminderter Einsatzfähigkeit und nicht zu erforderlicher Mobilität.

Diese Praxis stößt aber zumeist erst dann auf Verständnis, wenn die Beschäftigung der Lehrlinge mit ausbildungsfremden Arbeiten bekannt wird. Sie ist noch immer eines der besonders heiklen Probleme, an denen die Widersprüchlichkeit der dualen Berufsbildung erkennbar wird. Sie ist damit auch ein wirksamer Nachweis für die Notwendigkeit zur Veränderung, besonders der Zuständigkeiten in der beruflichen Bildung. Sie muß solange deutlich als dem Arbeits- und weniger dem Ausbildungsbereich zugeordnet erscheinen, solange Lehrlinge auch außerhalb des vom Beruf gesteckten Rahmens gewinnbringend beschäftigt werden. Die zeitliche Größenordnung ist besorgniserregend, besonders, wenn die Tatsache berücksichtigt wird, daß in hohem Maße noch immer ein großer

³⁶⁾ Vgl. Horst Siebert, a. a. O., S. 121.

³⁷⁾ Vgl. Ingo von Münch (Hrsg.), Grundgesetz-Kommentar, Frankfurt 1974, S. 627.

Teil der Auszubildenden mehr nebenbei, d. h. von nebenberuflichen Ausbildern, betreut wird. Wenn man unterstellt, daß erst bei einer Relation von 1 : 8 — Lehrlinge zu Fachkräften — in einem Betrieb, der mit der Berufsausbildung befaßt ist, von Angemessenheit gesprochen werden kann, dann sind die Verhältnisse in knapp 60 % aller Betriebe höchst unzureichend.

Würden die festgestellten Mängel beseitigt, so wäre ein wichtiges Ziel erreicht: Die Qualität der Ausbildung wäre erheblich gesteigert worden. Doch auch ein duales Ausbildungssystem, das jeden Mangel beseitigt haben würde, bliebe nicht ohne Probleme für die Berufsausbildung, wenn darunter die Fähigkeit gesehen wird, auch *künftigen Aufgaben*, die der Beruf mit sich bringen könnte, gerecht zu werden. Denn auch dieses duale System müßte der vorhandenen und der Tradition verpflichteten Struktur von beruflichen Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kenntnissen und Verhaltensmustern verpflichtet sein. In dieser Verpflichtung aber liegt auch die Fixierung auf lebenslang auszuübende Betätigung zur Sicherung des Lebensunterhalts, die dem

Prinzip nach eine stets gleichbleibende wäre. Das aber muß antiquiert erscheinen, wenn die Veränderungen im Zusammenhang mit dem technischen Fortschritt bedacht werden. Die Reform muß also notwendig über diese Form der Berufsausbildung hinausgehen. Ausgehend von der Notwendigkeit, für unsere Industriekultur ein anderes als das bisherige Bildungsverständnis zu entwickeln, müssen die Strukturen einer neuen beruflichen Bildung umfassender sein. Sie müssen neben einer größeren Befähigung zur Mobilität in der Erstausbildung — z. B. durch vollzeitliche Berufsgrundbildung innerhalb eines Musters von Berufsfeldern — auch die Zwänge, die ökonomischen und die sozialen, des lebenslangen Lernens mit einschließen. Die für die berufliche Qualifizierung erforderlichen Maßnahmen im Rahmen der Erwachsenenbildung — definiert als Weiterbildung, Fortbildung, Umschulung, Rehabilitierungsmaßnahmen — stehen damit unter der gleichen Verantwortlichkeit und sollten von der Trägerschaft und ihrer Organisation her dem Rechnung tragen. Sie dürfen also nicht mehr den Charakter der Beliebigkeit haben, der Erwachsenenbildung immer noch häufig kennzeichnet.

Ordnungsmodelle der Erwachsenenbildung

Ein Vergleich der verschiedenen Landesgesetze

Einführung

Von einer Abhandlung über die Erwachsenenbildung wird man zunächst einen erziehungswissenschaftlichen oder bildungspolitischen Diskussionsbeitrag erwarten. Auf den ersten Blick mag deshalb die Verwendung des Begriffs „Ordnungsmodelle“ im Titel einer solchen Abhandlung überraschen. Dieser Terminus legt den Gedanken nahe, als werde es sich im folgenden um ordnungspolitische Überlegungen handeln, über die im allgemeinen nur unter Nationalökonomern oder auch unter Politik- und Sozialwissenschaftlern diskutiert wird — etwa über Ordnungspolitik im Sinne eines freien, vom Markt diktierten oder aber im Sinne eines durch stärkeren staatlichen Interventionismus gekennzeichneten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens.

In genau diesem Sinne soll jedoch hier über Erwachsenenbildung gesprochen werden; daher besitzt die Überschrift durchaus ihre sachliche Berechtigung. Denn — soviel sei bereits an dieser Stelle vorweggenommen — tatsächlich werden hinter den verschiedenen Gesetzen zur Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung¹⁾, von denen im folgenden die Rede sein soll, sehr unterschiedliche politische Grundpositionen und Vorstellungen von der Ordnung dieses Bildungsbereichs erkennbar, die weithin mit den entsprechenden Ordnungsvorstellungen der jeweiligen Landesge-

setzgeber in anderen Bereichen korrespondieren. Und wer Bildungspolitik als einen wesentlichen Teil der Gesellschaftspolitik begreift und diese wiederum nur in engem Zusammenhang mit wirtschaftspolitischen Ordnungsvorstellungen zu sehen vermag, dem wird einleuchten, daß auch der ständig bedeutsamer werdende Bereich der Erwachsenenbildung durchaus — neben pädagogischen Aspekten selbstverständlich — immer intensiver auch unter ordnungspolitischen Gesichtspunkten diskutiert werden muß, zumal vor ihnen erhebliche Rückwirkungen auch auf die pädagogische Praxis ausgehen können.

Allerdings ist einzuräumen, daß pädagogische und — im engeren Sinne — bildungspolitische Überlegungen verständlicherweise die bisherige Diskussion über Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung beherrschen mußten und ebenso begrifflicherweise auch in Zukunft im Vordergrund stehen müssen. Ordnungspolitisch ist über Erwachsenenbildung bisher nur sporadisch und niemals systematisch diskutiert worden²⁾; auch die folgender Ausführungen können lediglich den Versuch darstellen, zumindest einige nicht unwesentliche Aspekte dieses Themenkomplexes sichtbar zu machen. Gerade der hier angestrebte Vergleich der Gesetze legt jedoch den Gedanken nahe, an die Erwachsenenbildung auch einmal nach ordnungspolitischen Kategorien heranzugehen³⁾.

¹⁾ Nach 1945 hat der Begriff „Erwachsenenbildung“ den bis dahin geläufigen Terminus „Volksbildung“ abgelöst. Er hat seinerseits spätestens seit dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ von 1970 Konkurrenz durch den neuen Begriff „Weiterbildung“ erhalten — einen Begriff, der vom „Strukturplan“ als Oberbegriff für alles das eingeführt worden ist, was bisher als Erwachsenenbildung bezeichnet wurde, der aber im allgemeinen Sprachgebrauch noch allzusehr mit dem Bereich der beruflichen Weiterbildung identifiziert wird. — Die einzelnen Gesetzgeber haben sich zur Verwendung entweder des Begriffes „Erwachsenenbildung“ oder des Begriffes „Weiterbildung“ entschlossen. In bildungspolitischen Dokumenten hat sich der Terminus „Weiterbildung“ weitgehend durchgesetzt. Da aber Wissenschaft und Praxis fast überall am traditionellen Begriff „Erwachsenenbildung“ festhalten, soll er der Einheitlichkeit des Sprachgebrauchs wegen auch hier beibehalten werden.

²⁾ Die einzigen Schriften, die sich — über kurzgefaßte Anmerkungen hinaus — mit diesem Problem etwas systematischer befaßt haben, scheinen mir die beiden folgenden zu sein: Helmut Keim, Jose Olbrich und Horst Siebert, *Strukturprobleme der Weiterbildung. Kooperation, Koordination und Integration in Bildungspolitik und Bildungsplanung* Düsseldorf 1973; Klaus Senzky, *Systemorientierung der Erwachsenenbildung. Theoretische Aspekte formaler Organisation*, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1977.

³⁾ Die Gesetze zur Erwachsenenbildung sind bisher nur selten Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung gewesen. Die Literatur hierzu teilt sich in drei Kategorien ein: a) Kommentare zu den einzelnen Gesetzen, ohne die Gesetze miteinander zu vergleichen oder zu bewerten, etwa Albrecht Bekkel, *Recht der Erwachsenenbildung*, in: Albrecht Beckel und Klaus Senzky, *Recht und Management*

ab über Erwachsenenbildung erst in jüngerer Zeit, zumindest ansatzweise, unter dem Gesichtspunkt ihrer ordnungspolitischen Positionen hinter den einzelnen Konzeptionen von Erwachsenenbildung gesprochen wird, hat historische Gründe. Erst seit Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre ist die Erwachsenenbildung — wenigstens in der Bundesrepublik Deutschland — endgültig in das wissenschaftliche, öffentliche und vor allem bildungspolitische Interesse getreten. Davon zeugen insonderheit mehrere Planungsgutachten auf Bundes- und Länderebene⁴⁾, die die Erwachsenenbildung erstmals in den Prozeß der gesamten Bildungsplanung einbezogen wissen wollen, insbesondere jedoch die Tatsache, daß allein in dem auffallend kurzen Zeitraum zwischen 1970 und 1976 zum ersten Mal in acht Bundesländern Gesetze zur Erwachsenenbildung in Kraft getreten sind, nachdem bis dahin nur Nordrhein-Westfalen über ein vergleichbares Vorläufergesetz aus dem Jahre 1953 verfügt hatte⁵⁾. Diese

der Erwachsenenbildung, Handbuch der Erwachsenenbildung Bd. 2; Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1974. b) Kommentare zu einem einzelnen Gesetz, etwa Wolfgang Gotter, Entstehung und Auswirkungen des niedersächsischen „Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung“ vom 13. Januar 1970, Beiträge zur Weiterbildung, Bd. 1, Hannover 1973. c) Vergleichende Kommentare, etwa Ingeborg Wirth, Zur Gesetzgebung zur Erwachsenenbildung, in: Hans-Hermann Grothoff und Ingeborg Wirth, Erwachsenenbildung und Industriegeellschaft, Paderborn 1976, Reihe UTB Nr. 553, S. 248—314; Wolfgang Gernert, Das Recht der Erwachsenenbildung als Weiterbildung, München und Basel 1975, Reihe UTB Nr. 456; Christian Bokemühl, Erwachsenenbildung zwischen Enthaltsamkeit und Einflußnahme des Staates. Eine Bilanz der bisherigen Gesetzgebung, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 8—9/1976, S. 300—304; Christian Bokemühl: Zur politischen und gesellschaftlichen Funktion der Erwachsenenbildung. Ein Vergleich der Gesetze in acht Bundesländern, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 3/1977, S. 188—203.

) Auf Bundesebene insbesondere: a) „Strukturplan für das Bildungswesen“, vorgelegt von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Stuttgart 1970; b) „Bildungsgesamtplan“ der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung, Stuttgart 1973. — Auf Länderebene: a) „Gesamtplan für ein Kooperatives System der Erwachsenenbildung“, Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung/Bildungsplanung/Bildungspolitik, Reihe A Nr. 10, Villingen 1968; b) „Erwachsenenbildung — Weiterbildung“. Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen, Schriftenreihe „Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen“ Bd. 19, Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1972.

) In chronologischer Reihenfolge haben seit 1970 folgende Länder ein entsprechendes Gesetz verabschiedet: Niedersachsen: „Gesetz zur Förderung

Entwicklung macht es verständlich, wenn die hier zur Debatte stehenden Gesichtspunkte erst seit kurzem in die allgemeine Diskussion über die Erwachsenenbildung einzufließen beginnen.

Eine Einschränkung ist an dieser Stelle allerdings vonnöten: Selbstverständlich haben hinter allen Konzeptionen in der mehr als einhundertjährigen Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung sehr konkrete und reale politische Ordnungsvorstellungen gestanden. Erwachsenenbildung ist schon immer — und jeweils höchst unterschiedlich — politisch legitimiert worden. Die deutschen Arbeiterbildungsvereine — man kann gewiß ohne Übertreibung oder Fehleinschätzung sagen: die Wurzel der Erwachsenenbildung mit den nachhaltigsten Folgewirkungen — standen unter der Überzeugung, daß — um mit Wilhelm Liebknecht zu sprechen — Wissen Macht und deshalb der Erwerb von mehr Wissen auch einen Zuwachs an Möglichkeiten bedeute, politische Macht zu erlangen und so zur Emanzipation der Arbeiterklasse beizutragen. Liberale und katholisch-soziale Bestrebungen verfolgten im 19. Jahrhundert zumindest vom Grundsatz her vergleichbare Ziele, wenn auch — insbesondere von ihren Zielgruppen her — anders akzentuiert. Und auch die gegenläufigen Bewegungen während der Wilhelminischen Ära — politisch am deutlichsten in den sog. Sozialistengesetzen⁶⁾ erkennbar, organisatorisch verkörpert vor allem durch die „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ unter Johannes Tews — besaßen eine eindeutig politische Funktion. Die unterschiedlichen Richtungen der Erwachsenenbildung in der Weimarer

der Erwachsenenbildung“ (1970); Saarland: „Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung“ (1970); Hessen: „Gesetz über Volkshochschulen“ (1970); Bayern: „Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung“ (1974); Hessen: „Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung“ (1974 — Ergänzungsgesetz zum Volkshochschulgesetz von 1970); Bremen: „Gesetz über Weiterbildung im Lande Bremen“ (1974); Nordrhein-Westfalen: „Erstes Gesetz zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung“ (1974); Rheinland-Pfalz: „Landesgesetz zur Neuordnung und Förderung der Weiterbildung“ (1975); Baden-Württemberg: „Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des Bibliothekswesens“ (1975). — In den Bundesländern Hamburg und Schleswig-Holstein sowie in West-Berlin sind zwar seit Jahren Überlegungen zu einem Erwachsenenbildungsgesetz vorgetragen worden; mit einer Verabschiedung eines Gesetzes ist jedoch augenblicklich nicht zu rechnen.

⁶⁾ Es wird häufig vergessen, ist für unseren Zusammenhang aber wichtig, daß diese sog. Sozialistengesetze exakt „Gesetze gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie“ überschrieben waren.

Zeit schließlich folgten ebenfalls klar erkennbaren ordnungspolitischen Grundvorstellungen, die weit über den engeren Bereich der eigentlichen Erwachsenenbildung hinausstrebten. Es sei nur an das aus der sog. Neuen Richtung stammende Wort von der „Volkbildung durch Volksbildung“ oder an die Bemühungen der Reichszentrale für Heimatdienst auf diesem Gebiet erinnert. Es bedarf keines weiteren Kommentars, daß die Gleichschaltung der Erwachsenenbildung während des Nazi-Regimes ausschließlich den ordnungspolitischen Konzeptionen der Nationalsozialisten dienen sollte — unabhängig davon, daß man von einem demokratischen Standpunkt aus diese Konzeptionen verurteilt.

Wenn also schon immer hinter den einzelnen Ausprägungen der Erwachsenenbildung klar erkennbare ordnungspolitische Grundkonzeptionen gestanden haben, hierüber aber erst heute etwas ausführlicher diskutiert wird, so hat dies folgenden Grund: Erst seit etwa zehn Jahren beginnt die Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik zu einem relativ klar umgrenzbaren Teilsystem des Bildungs- und Gesellschaftssystems ausgebaut zu werden; erst seit kurzem hat sie an allgemeiner politischer Bedeutung für die gesamte Gesellschaft gewonnen. So hat im April 1970 die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates in ihrem „Strukturplan für das Bildungswesen“ gefordert: „Es ist notwendig, die institutionalisierte Weiterbildung als einen ergänzenden nachschulischen, umfassenden Bildungsbereich einzurichten.“⁷⁾ Entsprechend hat der im Oktober 1973 verabschiedete „Bildungsgesamtplan“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung als eines der Ziele aller Bildungspolitik den „Auf- und Ausbau eines Weiterbildungssystems zu einem Hauptbereich des Bildungswesens als öffentliche Aufgabe“ herausgestellt⁸⁾. Daher wird erst jetzt gründlicher als früher über Ordnung und Makro-Organisation der Erwachsenenbildung gesprochen. Erst jetzt ist deshalb auch ein Vergleich der Gesetze zur Erwachsenenbildung unter allgemeinen ordnungspolitischen Gesichtspunkten sinnvoll und notwendig.

Die Landesgesetzgebung zur Erwachsenenbildung⁹⁾ hat sich seit 1970 nicht kontinuier-

7) „Strukturplan für das Bildungswesen“, hrsg. von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Stuttgart 1970, S. 51.

8) „Bildungsgesamtplan“, hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bd. 1, Bonn 1973, S. 59.

9) Der Kürze wegen wird hier auf die Erörterung von Bundesgesetzen verzichtet, die die Erwach-

lich, sondern in zwei zeitlichen Schüben vollzogen, auch wenn die Diskussion über die weitere Gesetzgebung in der Zwischenzeit niemals abgerissen ist. 1970 wurden zunächst kurz nacheinander das niedersächsische und das saarländische Erwachsenenbildungsgesetz sowie das hessische Volkshochschulgesetz verabschiedet. Insbesondere bedingt durch den „Strukturplan“ und den „Bildungsgesamtplan“, aber auch durch Landesgutachten wie etwa das der nordrhein-westfälischen Planungskommission (vgl. Anm. 4), schließlich auch bedingt durch ein Abwarten der anderen Bundesländer, welche Erfahrungen die drei soeben genannten Länder mit ihren Gesetzen in der Praxis machen würden, setzte nun eine Denkpause ein, die erst 1974/75 zur Verabschiedung der übrigen Gesetze führte.

Obwohl schon die drei Gesetze des Jahres 1970 sichtbare Differenzen in ihren ordnungspolitischen Konzeptionen erkennen ließen — wovon im einzelnen noch die Rede sein wird — trug die Denkpause der folgenden Jahre nachdrücklich zu einer Verdeutlichung dieser Unterschiede, wenn nicht Gegensätze in den Gesetzestexten der Jahre 1974/75 bei. Darüber hinaus erklärt sich der — verglichen mit den Gesetzen der ersten Phase von 1970 — zwischen den später in Kraft getretenen Gesetzen noch spürbarere ordnungspolitische Gegensatz zweifellos auch aus der Tatsache, daß die Erwachsenenbildung stärker als noch einige Jahre zuvor in die allgemeine politische Polarisierung in der Bundesrepublik hineingezogen worden und insofern stärker als vorher zu einem Politikum geworden ist.

Sicher hat Hildegard Feidel-Mertz recht, wenn sie die Situation — gerade unter dem Gesichtspunkt der nachfolgenden Ausführungen — mit folgenden Worten zusammenfaßt: „In den Gesetzen haben sich die spezifischer gesellschaftspolitischen Kräfteverhältnisse der einzelnen Bundesländer eindeutig niederschlagen.“¹⁰⁾

Bevor nunmehr auf die ordnungspolitischen Konzeptionen hinter den einzelnen Gesetzen näher eingegangen und die Gesetze unter diesem Kriterium miteinander verglichen wer-

senenbildung am Rande berühren, etwa das Arbeitsförderungs-, das Berufsbildungs- oder das Betriebsverfassungsgesetz. Das Gleiche gilt für Landesgesetze zum Bildungsurlaub und zur Jugendbildung, die ebenfalls nur Teilbereiche der Erwachsenenbildung betreffen.

¹⁰⁾ Hildegard Feidel-Mertz, *Erwachsenenbildung seit 1945. Ausgangsbedingungen und Entwicklungstendenzen in der Bundesrepublik*, Köln 1975, S. 25.

den, sind — um Mißverständnissen vorzubeugen — drei Klarstellungen erforderlich:

1. Ungeachtet der prinzipiellen Differenzen, die gerade Gegenstand der folgenden Überlegungen sein sollen, weisen alle Gesetze auch bedeutsame *Gemeinsamkeiten* und *Übereinstimmungen* auf, die auch bei der Herausarbeitung von Gegensätzen nicht übersehen werden dürfen. Von gesetzestechnischen Details abgesehen, betreffen diese Übereinstimmungen *insbesondere die Zieldefinitionen* der Erwachsenenbildung, wie sie in den einleitenden Paragraphen bzw. Artikeln aller Gesetze niedergelegt sind. Heinrich Roth hat — noch nicht bezogen auf die Erwachsenenbildung speziell — drei Ziele jeder Erziehung herausgestellt: die Gewinnung von Selbstkompetenz, von Sachkompetenz und von sozialer Kompetenz. Alle diese drei Ziele werden — wenn auch mit deutlich voneinander abweichender Akzentuierung¹¹⁾ — auch in allen hier zur Debatte stehenden Gesetzen zur Erwachsenenbildung postuliert. Die weitestgehende Übereinstimmung scheint hinsichtlich der Forderung nach der Gewinnung von Sachkompetenz zu bestehen; hier vereinen sich alle Gesetze in ihrer Berufung auf die Notwendigkeit beruflicher Qualifizierung als Folge des wissenschaftlich-technologischen Wandels und der dadurch bedingten immer rascheren Veralterung des Wissens, das die Schule noch vermitteln konnte. Eine ähnlich weitgehende Gemeinsamkeit wie bei dieser berufsbezogen-technokratischen Legitimation der Erwachsenenbildung erweist sich bei der Forderung nach dem Erwerb von Selbstkompetenz im Sinne einer auf dem eigenen Urteil beruhenden Fähigkeit zum Entscheiden. Deutlichere Differenzen ergeben sich allerdings schon bei der dritten Komponente: der Gewinnung von sozialer Kompetenz; hier beziehen einige wenige Gesetzgeber relativ eindeutig Stellung, indem sie dieses Erziehungsziel möglichst exakt zu definieren versuchen, während sich die vergleichbaren Formulierungen in anderen Gesetzen eher wie Leerformeln oder verbale Pflichtübungen lesen, — insgesamt jedoch bleibt der Tatbestand festzuhalten, daß alle Gesetzgeber mehr oder weniger eindeutig sich zu diesen drei Zielen der Erwachsenenbildung bekennen.

2. Der Gang der Untersuchung wird zeigen, daß hinter den bis heute verabschiedeten Gesetzen zur Erwachsenenbildung im wesentlichen *zwei verschiedene Gesellschaftsmodelle* oder *ordnungspolitische Grundpositionen*

sichtbar werden: das Modell einer möglichst weitgehenden Delegation der Entscheidungsbefugnisse auf Organe der Selbstverwaltung der Erwachsenenbildung bei relativer Zurückhaltung des Staates, abgesehen von seiner finanziellen Förderungsverpflichtung, und das Modell eines erkennbareren staatlichen Interventionismus, wobei der Staat nicht nur durch finanzielle Zuwendungen, sondern auch gestaltend in die Struktur der Erwachsenenbildung eingreift. Es muß jedoch betont werden, daß sich diese beiden Ordnungsmodelle keineswegs immer idealtypisch auf das eine oder das andere Gesetz beziehen lassen, sondern daß es durchaus Überschneidungen und Mischformen zu beobachten gibt, das heißt: manche Gesetze bekennen sich zwar relativ unumwunden zu einer der beiden Grundpositionen, andere dagegen enthalten — bei aller prinzipiellen Ausrichtung an einem der beiden Modelle — dennoch zumindest Elemente, die eher bei dem jeweils anderen Modell beheimatet sind. Dem folgenden Vergleich der Gesetze muß daher immer ein wenig der Charakter einer Vereinfachung anhaften; im Einzelfall soll jedoch jeweils auf diese Überschneidungen hingewiesen werden.

3. Da die Landesgesetzgeber an das Grundgesetz und an ihre jeweilige Landesverfassung gebunden sind, können von ihnen selbstverständlich nur systemimmanente, keine systemüberwindenden Gesetze erwartet werden, auch wenn sich hier und da — etwa in einigen Formulierungen des bremischen Weiterbildungsgesetzes — durchaus weitgehende Interpretationen des grundgesetzlich Möglichen erkennen lassen, die denn auch sogleich ihre Kritiker auf den Plan gerufen haben. So muß sich — um mit Baethge/Schumann zu sprechen — in allen Dokumenten zur Erwachsenenbildung, erst recht jedoch in politischen Aussagen, wie sie Gesetze darstellen, ein „genuin bürgerlich-demokratisches Selbstverständnis“ der Autoren bzw. Gesetzgeber niederschlagen¹²⁾. Ein Gesetzgeber kann demnach nicht das nachvollziehen, was einem Theoretiker und — zumindest im Rahmen gewisser Grenzen — auch einem Praktiker der Erwachsenenbildung möglich ist, z. B. für die Einführung einer sozialistischen Ordnung der Erwachsenenbildung in einem Land der Bundesrepublik zu plädieren. — Es wird sich jedoch noch erweisen, daß auch hinter den hier zu diskutierenden Gesetzen durchaus markante ordnungspolitische Differenzen mit entsprechenden pädagogischen Auswirkungen zu erkennen sind, die mehr sind als etwa nur Va-

¹¹⁾ Vgl. hierzu z. B. die unter Anm. 2, Buchst. c) genannten Veröffentlichungen des Verf.

¹²⁾ Martin Baethge und Michael Schumann, Weiterbildung und die Verfassung gesellschaftlicher Arbeit, in: neue sammlung, Heft 2/1973, S. 143.

riationen oder Nuancen im Rahmen eines „genuin bürgerlich-demokratischen Selbstverständnisses“. Damit ist noch nichts gegen die prinzipielle Richtigkeit der Feststellung gesagt, daß tatsächlich alle Gesetze — trotz ihrer gravierenden Differenzen in wesentlichen Teilaspekten — aus einem bürgerlich-demokratischen Selbstverständnis zu erklären sind; es hieße lediglich die Gesetzgeber überfordern, von ihnen mehr als dies zu verlangen. Eine Bewertung der Gesetze von einer

dezidiert materialistischen Position aus müßte zweifellos zu einer mehr oder weniger pauschalen Aburteilung aller Gesetzgeber führen. Allenfalls ließe sich dann noch mit Hildegard Feidel-Mertz eine Art „Progressivitätsgefälle“¹³⁾ zwischen den einzelnen Gesetzen ausmachen. Damit wäre jedoch dem weiterbildungswilligen Erwachsenen in der Bundesrepublik, der mit den in den Gesetzen vorgezeichneten Bedingungen leben muß, wenig gedient.

Die Ordnungsmodelle im einzelnen

Im folgenden sollen nun die beiden Grundkonzeptionen der Gesetzgeber zunächst deskriptiv dargestellt und anschließend kritisch gegeneinander abgewogen und bewertet werden. Kriterium des bewertenden Vergleichs soll dabei die Fragestellung bilden, welches der beiden Ordnungsmodelle eine umfassende Weiterbildungsmöglichkeit der erwachsenen Bevölkerung am ehesten zu gewährleisten verspricht. Da Erwachsenenbildungsgesetze nach meiner Auffassung den alleinigen Auftrag haben können, ein breitgefächertes, flächen- und bedarfsdeckendes Bildungsangebot für die weiterbildungswillige (und die noch zur Weiterbildung zu motivierende) Bevölkerung zu ermöglichen, scheint mir diese Fragestellung als das einzig mögliche — vorsichtiger ausgedrückt: als das absolut entscheidende — Kriterium zur politischen Bewertung der Gesetze zu sein.

Ich will zunächst drei wesentliche ordnungspolitische Unterschiede zwischen den Gesetzestypen herausgreifen und einander gegenüberstellen und sodann an Hand dieser Unterschiede die einzelnen Gesetze miteinander vergleichen. Dabei sollen zuerst die Gesetze behandelt werden, die dem „Modell 1“ entsprechen, danach diejenigen, die eher dem „Modell 2“ zuzuordnen sind¹⁴⁾ — wobei die Reihenfolge der Behandlung noch keine vorweggenommene Rangfolge in der Bewertung bedeuten soll.

Modell 1: Zurückhaltung des Staates und Delegation wichtiger Entscheidungen auf Selbstverwaltungsorgane. Dies soll an drei wichtigen Teilaspekten dargelegt werden:

¹³⁾ Hildegard Feidel-Mertz, a. a. O., S. 24.

¹⁴⁾ Die Benennungen der beiden Modelle in ihren jeweiligen Überschriften enthalten naturgemäß eine begriffliche Verkürzung, die jedoch durch nähere Präzisierungen im Verlauf der Ausführungen wieder aufgehoben werden soll.

— Der Staat beschränkt seine Aufgabe im wesentlichen auf die finanzielle Förderung;

— ordnungs- und strukturpolitische Gestaltungsaufgaben werden, soweit möglich, auf Organe der Selbstverwaltung übertragen;

— eine Integration der Erwachsenenbildung in das Gesamtbildungssystem wird nicht oder nur zurückhaltend befürwortet.

Dagegen Modell 2: Stärkere staatliche Intervention bei Ordnung und Planung:

— Der Staat greift nicht nur als finanzieller Förderer, sondern auch als planender Gestalter in die Struktur der Erwachsenenbildung ein;

— entsprechend geringer sind die Kompetenzen der Selbstverwaltungsorgane, soweit solche überhaupt vorgesehen sind;

— eine Integration der Erwachsenenbildung in das Gesamtbildungssystem wird befürwortet, ja gefordert.

Bei dieser Aufgliederung nach Modellen und deren Teilaspekten mag zunächst ins Auge fallen, daß stets — sei es direkt, sei es indirekt — von der Rolle des Staates in der Erwachsenenbildung die Rede ist. Tatsächlich kommt ihm eine zentrale Funktion zu, die es rechtfertigt, wenn nicht geradezu erfordert, seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen¹⁵⁾. Nicht nur, daß jedes Gesetz schon für sich genommen einen staatlichen Entscheidungsakt darstellt; wesentlicher im Sinne unserer Fragestellung ist die Funktion, die

¹⁵⁾ Vgl. hierzu den unter Anm. 4 genannten Beitrag des Verf. zum Thema „Erwachsenenbildung zwischen Enthaltsamkeit und Einflußnahme des Staates“, sowie Albrecht Beckel, Staat und Erwachsenenbildung, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 8—9/1976, S. 297—300.

sich der Staat selbst in den einzelnen Gesetzen zuerkennt. Ordnungspolitik — auch im wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Bereich — findet ihre rechtliche Grundlage immer in Gesetzen, die von Parlamenten, also staatlichen Beschlußorganen, verabschiedet werden. Für den spezifischen Charakter der ordnungspolitischen Wirklichkeit entscheidend bleibt jedoch immer das Maß an Enthaltsamkeit oder Einflußnahme, das sich der Staat selbst bei der konkreten Ausgestaltung des jeweils betroffenen gesellschaftlichen Bereiches beimißt.

Modell 1: Zurückhaltung des Staates

Als erstes Charakteristikum dieses Modells war die Tatsache genannt worden, daß sich der Staat im wesentlichen auf seine Rolle als *finanzieller Förderer* beschränkt. Die Förderung der Träger von Einrichtungen der Erwachsenenbildung durch den Staat ist zwar ein Kennzeichen aller Gesetze, doch gehen die Aufgaben des Staates in den Gesetzen des Modells 2 erheblich darüber hinaus. Immerhin bildet allein schon die Tatsache der finanziellen Förderung — auch in den Gesetzen des Modells 1 — einen wichtigen politischen Fortschritt gegenüber dem früheren, gleichsam „gesetzlosen“ Zustand der deutschen Erwachsenenbildung — wenn man von der schon genannten Ausnahme des nordrhein-westfälischen Gesetzes von 1953 absieht. Erst seit Inkrafttreten der Gesetze besteht für Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung ein Rechtsanspruch auf Förderung, der notfalls einklagbar ist, während die Erwachsenenbildung bis dahin unter die freiwilligen Aufgaben ihrer Träger und des Staates gefallen war, unter die auch heute noch in fast allen Bundesländern die übrigen Bereiche der sog. Kulturpflege, aber auch der Jugendhilfe oder etwa der Sportförderung fallen¹⁶⁾ — ein Zustand, der in Zeiten finanzieller Knappheit der öffentlichen Hände mehr oder weniger automatisch zu Mittelkürzungen gerade in diesen Bereichen führt.

Wenn nun auch die Tatsache eines Rechtsanspruchs auf finanzielle Förderung durch den Staat schon für sich genommen eine Verbes-

serung gegenüber früher bedeutet, weil sie den Einrichtungen der Erwachsenenbildung eine solidere Basis zum Ausbau ihrer pädagogischen Tätigkeit verschafft, so unterscheiden sich die einzelnen Gesetze — auch des Modells 1 — durch Art und Ausmaß der vom Staat bereitgestellten Förderungsmittel. In den meisten Gesetzen des Modells 1 garantiert der Staat ein geringeres finanzielles Förderungsvolumen als in denen des Modells 2. Für unsere Themenstellung bedeutet dies, daß die in Frage stehenden Bundesländer sehr wohl einen Zusammenhang zwischen dem Umfang der staatlichen Förderung und dem dadurch in der Praxis unvermeidlichen stärkeren politischen Einfluß des Staates auf die Erwachsenenbildung gesehen haben, den sie offensichtlich vermeiden wollten. Die generelle Zurückhaltung, die sich der Staat in den Gesetzen des Modells 1 auferlegt hat, korrespondiert demnach mit einer Zurückhaltung auch im Ausmaß der finanziellen Förderung. Hierfür einige Belege aus Gesetzen, die dem Modell 1 zuzurechnen sind:

Das rheinland-pfälzische Gesetz — das unter später zu erörternden Gesichtspunkten allerdings auch einzelne Elemente des Modells 2 enthält — sah noch im Referentenentwurf des Kultusministeriums eine garantierte 50prozentige Landeszuweisung zu den Personalkosten der Einrichtungen vor; der Landtag strich diesen Zuschuß jedoch wieder, so daß sich im endgültigen Gesetzestext nur noch die Berufung auf die „Maßgabe des Haushaltsplans“ des Landes wiederfindet. Ähnliches gilt für Baden-Württemberg, wo sogar noch die im Parlament eingebrachte Gesetzesvorlage des Kabinetts eine Landeszuwendung von 50 Prozent vorgesehen hatte, während sich der Finanzausschuß des Landtages mit seiner Forderung nach Streichung dieser Zusage im letzten Augenblick im Plenum durchsetzen konnte. So enthält auch dieses Gesetz lediglich den Hinweis auf eine Förderung „nach Maßgabe des Staatshaushaltsplanes“ und macht die Förderung durch das Land obendrein von einer angemessenen finanziellen Eigenbeteiligung der Träger von Einrichtungen der Erwachsenenbildung abhängig. Die Regelungen in diesen beiden Ländern nebeneinandergestellt bedeuten, daß die Landtage als politische Entscheidungsinstanzen auf jegliche prozentuale Festlegung von garantierten Förderungsmitteln verzichtet haben; aber selbst wenn sich die ursprünglichen Vorschläge, Zuschüsse des Landes in Höhe von 50 Prozent zu gewährleisten, hätten durchsetzen lassen, so wäre aus Mitteln des Staates lediglich die Hälfte der anfallenden Kosten der Träger gesetzlich abgesichert gewesen. — Schließlich

¹⁶⁾ Eine Ausnahme bildet Baden-Württemberg, das als einziges Bundesland ein „Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des Bibliothekswesens“ beschlossen hat, so daß — außer der Erwachsenenbildung — zumindest dieser weitere Bereich der Kulturpflege aus der bisherigen Freiwilligkeit der Förderung herausgenommen wurde. Allerdings gilt nach diesem Gesetz auch für die Bibliotheken das Minimum an finanzieller Förderung, das im folgenden für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung beschrieben wird.

sei auf das bayerische Gesetz verwiesen, das als einziges Gesetz keine Prozentsätze, sondern für die ersten drei Jahre seiner Gültigkeit feste Beträge an Landeszuschüssen nennt, die eine nur unwesentliche Erhöhung gegenüber dem bisherigen Finanzstatus bedeuten — allerdings mit dem Zusatz, in den darauf folgenden vier Jahren seien die Zuschüsse „angemessen“ zu erhöhen, sowie ohne jegliche Aussage über eine Landesfinanzierung in den Jahren danach ¹⁷⁾).

In den genannten Gesetzen, zu denen noch das saarländische hinzuzuzählen wäre, hat sich der Gesetzgeber für eine eingeschränkte, in der Regel noch nicht einmal nach festen Quoten berechnete finanzielle Förderung der Erwachsenenbildung entschieden. Hierfür bieten sich drei Erklärungsmöglichkeiten an:

1. Die betreffenden Gesetzgeber haben der Erwachsenenbildung keinen nennenswerten Stellenwert innerhalb des Bildungswesens beigemessen; dagegen spricht jedoch die Tatsache, daß sie überhaupt entsprechende Gesetze verabschiedet und nahezu einstimmig in den einleitenden Paragraphen die Bedeutung der Erwachsenenbildung herausgestellt haben.

2. Die Gesetzgeber haben — da die meisten Gesetze des Modells 1 in der Gesetzgebungsphase der Jahre 1974/75 verabschiedet wurden — auf Grund der damals schon erkennbaren schwierigen Finanzlage der Länder ihre ursprünglich weitergehenden Förderungspläne wegen ihrer Finanzierungsprobleme zurückstellen müssen; dagegen spricht wiederum — wie sich noch zeigen wird — z. T. das Beispiel Bremens, insbesondere aber das Beispiel Nordrhein-Westfalens, die hier zum gleichen Verabschiedungszeitpunkt anders verfahren sind und die politischen Prioritäten anders gesetzt haben.

3. Die Gesetzgeber des Modells 1 haben sich bewußt in ihrem finanziellen Engagement für die Erwachsenenbildung zurückgehalten, da der politische Einfluß des Staates mit dem Grad seines finanziellen Engagements unweigerlich steigt, was diese Gesetzgeber aus

¹⁷⁾ Das niedersächsische Gesetz sieht — insbesondere im Bereich der Personalkosten — erheblich höhere Zuweisungen des Landes vor. Auch die Maßnahmenförderung geht über die der vergleichbaren Gesetze hinaus; so werden Maßnahmen der Politischen Bildung zu 100 Prozent vom Land bezuschußt. Unter solchem Aspekt wäre dieses Gesetz eher dem Modell 2 zuzurechnen, während es in seinen ordnungspolitischen Aussagen geradezu typisch für die Gesetze des Typs 1 ist. — Ähnlich wie das bremische und das rheinland-pfälzische Gesetz ist es somit ein Beispiel für die gelegentlich anzutreffenden Mischformen.

grundsätzlichen Erwägungen heraus vermeiden wollten; wenn man die Ergebnisse der nachfolgenden Einzelerörterungen liest und mit diesem Einzelergebnis vergleicht, so scheint hierin der eigentliche politische Grund für das zurückhaltende finanzielle Engagement der Gesetzgeber des Modells 1 zu liegen.

Das zweite Merkmal der Gesetze des Modells 1 ist die Tatsache, daß der Staat, soweit überhaupt möglich, wichtige Entscheidungsbefugnisse aus seiner Hand gibt und auf neu zu schaffende *Organe der Selbstverwaltung* überträgt. Hier ist in erster Linie an die Landesausschüsse, Landesbeiräte oder Landeskuratorien für Erwachsenenbildung zu denken, wie sie in allen Gesetzen des Modells 1 vorgesehen und inzwischen auch installiert sind ¹⁸⁾. In diesen Gremien arbeiten alle wesentlichen Landesorganisationen der Erwachsenenbildung im jeweiligen Bundesland zusammen. Entscheidend ist jedoch noch nicht die Tatsache der Schaffung solcher Gremien allein, obwohl sich auch hier schon ein erkennbarer Gegensatz etwa zum Land Nordrhein-Westfalen, dem typischen Beispiel für Länder des Typs 2, zeigt, wo es kein solches Landesgremium gibt; wichtiger für unseren Zusammenhang sind die Kompetenzen, die der Gesetzgeber diesen Selbstverwaltungsorganen der Erwachsenenbildung zubilligt. Diese sind nun allerdings von Land zu Land unterschiedlich geregelt.

Gemeinsam ist ihnen allen zunächst ihre — in fast allen Gesetzestexten nahezu gleichlautend formulierte — Aufgabe, die jeweilige Landesregierung durch Gutachten und Empfehlungen sowie durch Beratung in allen wichtigen, die Erwachsenenbildung betreffenden Fragen zu unterstützen. Dabei kommt ihnen zunächst nur eine beratende Funktion zu; die ausgearbeiteten Ergebnisse solcher Beratungsgutachten usw. können allerdings eine erhebliche meinungs- und willensbildende Auswirkung auf die weiteren politischen Aktivitäten der Landesregierungen ausüben. Wesentlicher noch ist ein Blick auf die gesetzlich verbrieften Anhörungsrechte dieser Landesgremien in durchaus entscheidenden Fragen der Erwachsenenbildung; auch wenn es sich nur um ein Anhörungsrecht durch die Landesregierung handelt, wird doch keine Landesregierung an der — womöglich einstimmig — gefaßten Empfehlung eines solchen Gremiums ohne Not vorbeigehen kön-

¹⁸⁾ Auch das bremische Gesetz kennt einen solchen Landesbeirat, wenn es auch unter anderen Aspekten eher dem Modell 1 zugeordnet werden muß.

nen. So hat das Vorbild all dieser Landesgremien, der niedersächsische Landesausschuß für Erwachsenenbildung, z. B. ein Anhörungsrecht bei dem Erlaß von Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften sowie bei der vom Staat auszusprechenden Anerkennung von Trägern und Einrichtungen. Ähnliches gilt für die anderen Landesbeiräte, -kuratorien usw. In Bayern und Rheinland-Pfalz hat der jeweilige Landesbeirat darüber hinaus die für die Existenz der einzelnen Einrichtungen grundlegend wichtige Aufgabe, die Verteilung der vom Land gewährten Förderungsmittel auf die Einrichtungen vorzunehmen.

Selbstverständlich liegen auch in allen Gesetzen des Modells 1, auch überall dort, wo Selbstverwaltungsorgane auf Landesebene geschaffen wurden, die politischen Entscheidungen nicht bei diesen Organen, sondern beim Staat selbst. Selbstverständlich haben die Landesgremien, in denen die Vertreter der Landesregierung in der Regel nur beratende Stimmen haben, im wesentlichen lediglich beratende und empfehlende Funktionen. Kein Staat, keine Landesregierung wird jedoch am Urteil dieser Expertengremien vorübergehen können; und die bisherige Praxis belegt, daß die jeweiligen Landesregierungen tatsächlich bis zu einem hohen Grade den Empfehlungen dieser Gremien gefolgt sind. — So entspricht die zuvor gemachte Beobachtung, daß die Gesetze des Modells 1 eine beachtliche Zurückhaltung des Staates bei der finanziellen Förderung der Erwachsenenbildung erkennen lassen, durchaus der jetzigen Erkenntnis, daß die gleichen Gesetze auch, zumindest im politisch möglichen Rahmen, ein relativ weitgehendes Maß an Verantwortung an nicht-staatliche Selbstverwaltungsgremien delegiert haben.

Diese Reserve des Staates, mit betonter Deutlichkeit in die Ordnung und Struktur der Erwachsenenbildung einzugreifen, erweist sich auch beim dritten der für das Modell 1 genannten Merkmale: bei der *Zurückhaltung gegenüber der Integration* der Erwachsenenbildung in das Gesamtbildungssystem und damit auch gegenüber einer weitgehenden Einbeziehung der Planung im Bereich der Erwachsenenbildung in den Rahmen der gesamten Bildungsplanung. In den Gesetzen des Modells 1 wird dagegen stärker die *Eigenständigkeit des Bereichs Erwachsenenbildung* gegenüber den staatlich verwalteten Bildungsbereichen Schule und Hochschule und dem zumindest teilweise staatlich mitverwalteten Bereich der Berufsbildung herausgestellt. So findet sich die Forderung nach „Integration“ der Erwachsenenbildung in das Gesamtbildungssystem in

dieser Formulierung nur im bremischen Gesetz; das hessische Volkshochschulgesetz von 1970 bezeichnet die Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen und Bildungszentren — eine hessische Besonderheit; es handelt sich ausschließlich um öffentliche, nicht private Einrichtungen der Erwachsenenbildung — als „Teile des öffentlichen Bildungswesens“; beide Gesetze sind jedoch eher dem Modell 2 zuzurechnen. In den „typischen“ Gesetzen des Modells 1 dagegen sind entweder überhaupt keine Aussagen zur Integration der Erwachsenenbildung in das Gesamtbildungssystem enthalten, oder es wird sogar ausdrücklich die „Eigenständigkeit“ dieses Bildungssektors gegenüber Schule, Hochschule und Berufsbildung formuliert — wobei eine Kooperation mit diesen anderen Sektoren allerdings keineswegs ausgeschlossen bleibt —, so etwa im baden-württembergischen, im bayerischen oder im rheinland-pfälzischen Gesetz.

Diese Betonung der Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung im Rahmen des gesamten Bildungssystems — wobei in der Regel auch schon der Begriff „System“ vermieden wird — hat sowohl historische, aber auch exakt in den Zusammenhang unserer Fragestellung gehörende Ursachen:

Historisch ist diese Skepsis gegenüber einer Integration der Erwachsenenbildung aus der im Grunde seit ihrem Bestehen gepflegten — und z. B. in der Wilhelminischen Zeit durchaus verständlichen — Abneigung gegenüber staatlichen Eingriffsversuchen in die Erwachsenenbildung zu erklären; eine Haltung, die damals nicht nur von den heute sogenannten „freien“ Trägern und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, den Kirchen, Gewerkschaften usw., sondern ebenso von den Volkshochschulen geteilt wurde, die sich in gleicher Weise als Teile der „freien“ Erwachsenenbildung verstanden, wobei „frei“ im wesentlichen gleichbedeutend war mit „frei vom Staat“. Nicht zuletzt im Zuge der zunehmenden Kommunalisierung der Volkshochschulen verstehen sie sich heute mehr und mehr, wenn auch keineswegs ausschließlich, als an die Kommune, die öffentliche Hand, letzten Endes an den Staat angelehnte Einrichtungen — im Unterschied zu den anderen Einrichtungen, die sich weiter als „frei“ bezeichnen, obwohl man für sie auch den politisch zutreffenderen Begriff „gruppengebundene“ Einrichtungen eingeführt hat.

Immerhin ist die Geschichte der gesamten Erwachsenenbildung seit jeher — und die der „freien“ Einrichtungen noch heute — durch eine erhebliche Skepsis gegenüber staatlichem Eingreifen in ihre strukturelle Ordnung ge-

prägt, die auch eine Einbeziehung der Erwachsenenbildung in den gesamtstaatlichen Prozeß der Bildungsplanung — wenn überhaupt — nur zögernd wünscht. So wirkt die aus der Geschichte der gesamten Erwachsenenbildung zu erklärende Zurückhaltung gegenüber allzu deutlichem Eingreifen staatlicher Organe in ihre Struktur und Ordnung noch heute bei den sogenannten „freien“ Trägern, weniger dagegen bei den Volkshochschulen und ihren kommunalen oder zumindest quasi-kommunalen Trägern nach. Entsprechend haben die Gesetzgeber des Modells 1, die zumindest grundsätzlich den „freien“ Trägern näherstehen als den Volkshochschulen, in ihre Gesetzestexte weniger die Integration als die Eigenständigkeit der Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung hineingeschrieben.

So tritt zu den beiden ersten Charakteristika der Gesetze des Modells 1 — dem vergleichsweise geringen finanziellen Engagement des Staates sowie seiner Absicht, mehrere wichtige Befugnisse auf Organe der Selbstverwaltung zu delegieren — als weiteres Merkmal eine spürbare Zurückhaltung gegenüber einer Integration der Erwachsenenbildung in den gesamten Prozeß staatlicher Bildungsplanung zugunsten einer Betonung der Eigenständigkeit dieses Bildungsbereiches. Allen drei Charakteristika scheint eines gemeinsam zu sein: Der Staat will sowohl seinen finanziellen als auch — vor allem — seinen gestalterischen, struktur- und ordnungspolitischen Einfluß auf die Erwachsenenbildung möglichst gering halten, um die „Freiheit“ und „Eigenständigkeit“ dieses Bildungssektors wirksamer gewährleisten zu können.

Spätestens an dieser Stelle erweist sich, daß der Titel „Ordnungsmodelle“ für die vorliegenden Betrachtungen seine Richtigkeit hat, obwohl man ihn eher aus nationalökonomischen Überlegungen her kennt: auch in der Volkswirtschaft — jedenfalls in ihrer betont marktwirtschaftlichen Ausprägung — folgt man dem Prinzip einer möglichst weitgehenden Zurückhaltung des Staates bei der Gestaltung des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens zugunsten eines möglichst hohen Grades an Selbstverwaltung und Selbstregulierung durch Wirtschaft und Gesellschaft. Und spätestens an dieser Stelle ist auch der politische, besser: parteipolitische Hinweis angebracht, daß die Mehrheiten, die hinter den genannten Erwachsenenbildungsgesetzen des Modells 1 stehen, die gleichen sind, die dem soeben skizzierten Modell einer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung huldigen.

Modell 2: Ordnendes Eingreifen des Staates

Ganz anders verhält es sich mit dem Ordnungsmodell des Typs 2, das auf Grund seiner sogleich zu beschreibenden Einzelcharakteristika eigentlich erst den Namen „Ordnungsmodell“ verdient¹⁹⁾. Nach diesem Modell greift der Staat *als finanzieller Förderer und als ordnender Gestalter* in die Struktur der Erwachsenenbildung ein. Für unseren Zusammenhang ist zunächst wichtig, daß allein schon das Ausmaß seiner finanziellen Förderung über dem der Gesetze des Modells 1 liegt. Das bedeutet: der Staat fördert die Träger von Einrichtungen der Erwachsenenbildung in einem besonders hohen Maße, wodurch er sich auch einen entsprechend hohen Einfluß auf die Struktur der Erwachsenenbildung verschafft, weil er an das hohe Maß seiner Förderung auch Bedingungen knüpfen kann oder will. Hierfür einige Beispiele:

Nach dem nordrhein-westfälischen Gesetz — dem typischen Gesetz des Modells 2 — fördert das Land die Träger zumindest der öffentlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung — der Volkshochschulen — hinsichtlich der Personalkosten für ihr hauptberuflich tätiges pädagogisches Personal in voller Höhe²⁰⁾. Hinzu treten Kostenerstattungen für Honorare in etwa der Höhe, wie sie in der Praxis tatsächlich anfallen, sowie zumindest ein Anteil an den Kosten für Verwaltungspersonal; die Sachkosten hat der Träger allerdings selbst zu übernehmen. Die Einrichtungen in freier Trägerschaft erhalten immerhin 60 % der den Trägern der Volkshochschulen gewährten Landeszuweisungen²¹⁾. In der Praxis hat sich dies so ausgewirkt, daß das Land Nordrhein-Westfalen im Jahr vor Inkrafttreten dieses Gesetzes für die gesamte Erwachsenenbildung rd. 20 Mio DM, drei Jahre nach seinem Inkrafttreten bereits rd. 150 Mio DM — also mehr als das Siebenfache — ausgegeben hat. Das finanzielle Engagement dieses Bundeslandes für die Erwachsenenbildung liegt demnach weit über dem aller anderen Bundesländer. — Das bremische Gesetz — unter strukturpolitischen Gesichtspunkten mindestens teilweise dem Modell 2 zuzurech-

¹⁹⁾ Die Darstellung der Gesetze dieses Typs kann erheblich kürzer ausfallen, da bei der Beschreibung des Typs 1 bereits mehrfach auf das zweite Modell verwiesen werden mußte.

²⁰⁾ Das komplizierte nordrhein-westfälische Berechnungsverfahren muß hier der Kürze wegen etwas vereinfachend dargestellt werden.

²¹⁾ Nordrhein-Westfalen ist das einzige Bundesland, das eine unterschiedliche Bezuschussung der öffentlichen und der anderen Träger der Erwachsenenbildung vorgenommen hat. Dies beruht auf einer grundsätzlichen bildungs- und ordnungspolitischen Entscheidung; vgl. dazu weiter unten.

nen — fördert die Erwachsenenbildung ebenfalls prinzipiell bis zu 100 %, allerdings nur nach Maßgabe des Haushaltsplanes. Das hessische Volkshochschulgesetz von 1970 schließlich — gerade unter ordnungs- und strukturpolitischen Kategorien nach dem nordrhein-westfälischen das typischste Gesetz für das Modell 2 — hat den Landeszuschuß für hauptberuflich tätiges pädagogisches Personal auf 70, den für Honorare auf mindestens 30 % beziffert ²²⁾.

Bei der Darstellung des vergleichsweise niedrigeren Finanzvolumens, das der Staat der Erwachsenenbildung nach dem Modell 1 zur Verfügung stellt, hatten wir drei Erklärungsmöglichkeiten diskutiert, auf die wir hier kurz zurückgreifen müssen. Die erste Erklärung, der Staat messe nach Modell 1 der Erwachsenenbildung keinen hohen Stellenwert bei, hatten wir angesichts der Bekenntnisse zur Bedeutung dieses Bildungsbereichs auch in den dort behandelten Gesetzen verworfen; das gleiche Bekenntnis legen die Gesetzgeber auch beim Modell 2 ab. Die zweite Erklärung hätte im Verabschiedungszeitraum der Jahre 1974/75 liegen können, in dem sich das volle Ausmaß der Finanznot der Länder bereits abzuzeichnen begonnen hatte; dieser Umstand mag sicher z. B. zur Streichung der ursprünglich vorgesehenen 50prozentigen Bezuschussung in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz geführt haben; die Beispiele Bremen und — vor allem — Nordrhein-Westfalen, deren Gesetze zum gleichen Zeitpunkt verabschiedet worden sind, widerlegen jedoch auch diese Erklärung, da die öffentliche Finanzkrise diese beiden Länder ebenso wie die anderen getroffen hat, sie aber trotzdem der Erwachsenenbildung vergleichsweise hohe Zuweisungen garantiert haben. Entscheidend bleibt also — wie schon oben — die dritte Erklärungsmöglichkeit: die Gesetzgeber des Modells 2 wollten nicht nur den Auf- und Ausbau der Erwachsenenbildung im Sinne eines breiten Bildungsangebotes für die gesamte erwachsene Bevölkerung ermöglichen, sondern sich durch die hohen Landeszuweisungen auch einen entsprechenden gestalterischen, ordnungspolitischen Einfluß auf die künftige Struktur der Erwachsenenbildung im Lande sichern.

²²⁾ Unter dem Zwang der Finanznot der öffentlichen Hände haben inzwischen einzelne Bundesländer — z. B. Hessen und Niedersachsen — ihre vergleichsweise hohen Finanzierungsquoten wieder vorübergehend reduzieren müssen. Für unsere Überlegungen soll jedoch nicht die aktuelle Finanzlage maßgeblich sein, sondern der politische Wille, der sich in den Gesetzen selbst ausdrückt.

Über seine Rolle als finanzieller Förderer hinaus tritt der Staat in den Gesetzen des Modells 2 auch als ordnender Gestalter auf, übernimmt selbst die wesentlichen Planungsmaßnahmen und reduziert die Delegation von Verantwortung auf Organe der Selbstverwaltung, soweit solche überhaupt vorgesehen sind. (Hier verbindet sich Kriterium Nr. 1 — die finanzielle Förderung — mit Kriterium Nr. 2 — der *beim Staat verbleibenden Entscheidungsbefugnis*, so daß beides zusammen behandelt werden kann.)

Nordrhein-Westfalen hat (vgl. Anm. 21) als einziges Land eine unterschiedliche finanzielle Förderung der öffentlichen und der nicht-öffentlichen Träger der Erwachsenenbildung festgeschrieben — die einen, etwas verallgemeinernd gesagt, zu 100 %, die anderen zu 60 %. In der politischen Auseinandersetzung um das Gesetz hat diese Ungleichbehandlung bei den nicht-öffentlichen Trägern den Gedanken einer Verfassungsklage aufkommen lassen, der jedoch wieder verworfen wurde. Dieser Ungleichbehandlung liegt ein erklärter strukturpolitischer Wille des Gesetzgebers zugrunde: Er wollte — und konnte nur — die öffentlichen Träger (die Kommunen) zur Wahrnehmung einer Pflichtaufgabe zur Errichtung von Volkshochschulen verpflichten — eine der erklärtesten Absichten des Gesetzes —, während er aus verfassungsrechtlichen Rücksichten hierzu freie gesellschaftliche Gruppen und Verbände nicht verpflichten kann. Gerade zur von ihm gewollten Bereitstellung eines umfassenden, flächen- und bedarfsdeckenden Weiterbildungsangebotes im ganzen Lande durch die öffentliche Hand glaubte er somit nur durch die Zuweisung dieser Pflichtaufgabe an die Kommunen und ihre Volkshochschulen gelangen zu können, wie es vor ihm lediglich Hessen mit seinem Volkshochschulgesetz von 1970 und nach ihm kein weiteres Bundesland unternommen hat. Wenn der Staat nun aber — und hier hängt der finanzielle mit dem strukturpolitischen Gesichtspunkt eng zusammen — den Kommunen in diesen beiden Ländern eine derartige Verpflichtung auferlegt, so muß er sie in entsprechend hohem Maße bei der Verwirklichung dieser Aufgabe finanziell entlasten.

Nicht in Hessen, wohl aber in Nordrhein-Westfalen hat der Gesetzgeber den öffentlichen Trägern der Erwachsenenbildung jedoch noch eine zusätzliche Verpflichtung auferlegt, die auch zusätzlich seine hohen Finanzzuweisungen rechtfertigt: nach dem nordrhein-westfälischen Gesetz haben die kommunalen Träger in einem genau festgelegten Zeitraum kommunale Weiterbildungs-Entwick-

lungspläne aufzustellen und fortzuschreiben, die auch Elemente einer Kooperation mit den Einrichtungen in freier Trägerschaft enthalten müssen. An die rechtzeitige Aufstellung dieser Entwicklungspläne — in etwa vergleichbar den Schulentwicklungsplänen — bleibt die künftige finanzielle Förderung gebunden. Diese Pläne bleiben inhaltlich jedoch nicht völlig in das Belieben des jeweiligen kommunalen Trägers gestellt, sondern der Staat hat Rahmenrichtlinien für die Aufstellung solcher Pläne in Form einer Rechtsverordnung erlassen, an die sich die kommunalen Träger zu halten haben — ein deutlich planender, ordnender, gestaltender Eingriff des Staates in die Struktur der Erwachsenenbildung am Ort.

Kennzeichnend für die planende, ordnende Einflußnahme des Staates in die Struktur der Erwachsenenbildung auch auf Landesebene, nicht nur am Ort, ist in Nordrhein-Westfalen schließlich der Verzicht auf einen Landesbeirat oder einen Landesausschuß, in dem nach dem Willen aller anderen Bundesländer — auch der des Modells 2 — die großen Landesorganisationen zusammenarbeiten und wichtige Aufgaben in Form einer relativ weitgehenden Selbstverwaltung erledigen. Statt dessen ist hier die Einrichtung eines Landesinstitutes für Weiterbildung als nachgeordnete Behörde des Kultusministeriums vorgesehen, durch das der Staat selbst alle wesentlichen Planungs- und Beratungsaufgaben für den Ausbau der Erwachsenenbildung wahrnimmt²³⁾, anstatt sie — zumindest zu einem Teil — auf die Selbstverwaltungsorgane zu übertragen. — In Hessen ist auf Grund des 1974 verabschiedeten Nachfolgegesetzes zum Gesetz von 1970 zwar auch eine Landesarbeitsstelle für Erwachsenenbildung vorgesehen, der jedoch eher pädagogisch beratende Funktionen zugewiesen wurden. Und das hessische Landeskuratorium für Erwachsenenbildung scheint nur dem Namen nach den entsprechenden Landesgremien der anderen Bundesländer vergleichbar, enthält jedoch zumindest ansatzweise auch nordrhein-westfälische Elemente: Entscheidungen in diesem Gremium können nicht gegen die Vertreter der

²³⁾ Im Zuge der Novellierung des nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetzes ist inzwischen an die Einrichtung eines Zentralinstitutes gedacht, das zugleich der Lehrerfortbildung, der Curriculumentwicklung und der Weiterbildung zu dienen hat. Dadurch wird es zwar nicht mehr zur Gründung eines eigenen Landesinstitutes für Weiterbildung kommen, doch ändert diese rein organisatorische Umstrukturierung nichts Prinzipielles daran, daß sich der Staat selbst wesentliche Planungsaufgaben auch in der Erwachsenenbildung vorbehalten hat.

öffentlichen Volkshochschulen gefaßt werden, die über die Hälfte der Sitze im Kuratorium verfügen. Das Gleiche gilt auf lokal-regionaler Ebene für die dort zu errichtenden Kreiskuratorien für Erwachsenenbildung. Das bedeutet: die Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft können auch hier jeden Beschluß verhindern, der — wie es z. B. im niedersächsischen Landesausschuß seit Jahren geschieht — möglicherweise die Interessen der freien Träger und Einrichtungen auf Kosten der Volkshochschulen und ihrer Träger begünstigen würde. Auch dies ist als deutliche ordnungspolitische Maßnahme des Staates zu sehen, der alle wesentlichen, die gesamte Erwachsenenbildung betreffenden Entscheidungen teils in eigener Verantwortung, teils durch Delegation der Verantwortung nicht an *alle* Träger zu treffen versucht, sondern nur an die öffentlichen Träger und ihre Volkshochschulen.

Im Zuge dieser Feststellungen leuchtet es ein, daß sich der Staat in den Gesetzen des Modells 2 und im Unterschied zu den Gesetzen des Modells 1 nicht nur zögernd oder womöglich überhaupt nicht, sondern ganz nachdrücklich für eine *Integration der Erwachsenenbildung in das Gesamtbildungssystem ausgesprochen hat*. Wenn sich auch nur in Bremen der Begriff „Integration“ expressis verbis wiederfindet, so liegt der gleiche politische Wille des hessischen und des nordrhein-westfälischen Gesetzgebers dennoch auf der Hand: Er wird in der Zuweisung der Pflichtaufgabe zur Errichtung und Unterhaltung von öffentlichen Volkshochschulen an die Kreise, kreisfreien und kreisangehörigen Städte und Gemeinden, an kommunale Zweckverbände usw. sichtbar, die sämtlich öffentliche Träger bilden und der Aufsicht und Weisung des Landes — unbeschadet des Grundsatzes der kommunalen Selbstverwaltung — unterstehen.

Hier wird wieder die sachliche Berechtigung des sonst in der Erwachsenenbildungsdiskussion ungewohnten Begriffs der „Ordnung“ erkennbar: Im Unterschied zu den Gesetzen des Modells 1 zeigen sich in den Gesetzen des Modells 2 erheblich spürbarere Eingriffe des Staates in die Ordnung des Bildungsbereichs Erwachsenenbildung mit durchaus gestalterischen, planenden Elementen, die die einzelnen Träger und Einrichtungen, zumindest der öffentlichen Hand, mehrfach in staatliche Pflicht nehmen; darin kann man — und dies ist in der bildungspolitischen Diskussion auch schon mehrfach geschehen — durchaus interventionistische Einflußnahmen des Staates in die „Freiheit“ und „Eigenständigkeit“ der Er-

wachsenbildung sehen²⁴⁾. Hier ist auch wieder der parteipolitische Hinweis gerechtfertigt, daß die Mehrheiten, die die Gesetze des Modells 2 verabschiedet haben, die gleichen sind, denen auch im Bereich der allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik

stärkere staatliche Einflußnahmen wichtiger erscheinen als die Überantwortung des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Geschehens an die Selbstverantwortung und an die Selbstregulierungsfähigkeiten der betroffenen Gruppen.

Vergleichende Bewertung der Gesetze

Als Kriterium für die jetzt mögliche vergleichende Bewertung der Gesetze hatten wir oben die Fragestellung genannt, welches der beiden Gesetzesmodelle eher die Gewähr für die Bereitstellung eines flächen- und bedarfsdeckenden Weiterbildungsangebots für die gesamte Bevölkerung biete. Mit der Antwort auf diese Frage ist dann im Grunde zugleich schon eine Antwort auf die weitergehende Frage gegeben, welches Modell den Bildungsinteressen und -bedürfnissen der Bevölkerung eher gerecht zu werden verspricht. Vor der Beantwortung dieser Fragen sind zwei Klarstellungen nötig:

— Zunächst muß noch einmal betont werden, daß sich nur die wenigsten Gesetze mehr oder minder idealtypisch dem einen oder anderen in dieser Untersuchung aus Gründen der Abstraktion und besseren Vergleichbarkeit besonders scharf gegeneinander gestellten Modelle zuordnen lassen. Zwar wird man im baden-württembergischen und im bayerischen Gesetz die wesentlichen Charakteristika des Modells 1 relativ idealtypisch wiederfinden, ebenso wie im nordrhein-westfälischen Gesetz die Merkmale des Modells 2²⁵⁾.

— Schließlich ist der Hinweis wichtig, daß eine Bewertung der Gesetze nach dem hier zugrunde gelegten Kriterium noch wenig verbindliche Aussagen über die spezielle Qualität der pädagogischen Arbeit einer einzelnen Einrichtung der Erwachsenenbildung zuläßt.

²⁴⁾ Diese Bemerkungen dürfen allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß die pädagogische Freiheit der einzelnen Einrichtungen in allen Gesetzen, auch in denen des Modells 2, ausdrücklich gewährleistet wird.

²⁵⁾ Da alle drei Gesetze in den Jahren 1975/76 in Kraft getreten sind — also in der zweiten Gesetzgebungsphase —, zeigt sich hier noch einmal, daß erst im Laufe der Jahre die politische Polarisierung auch in der Erwachsenenbildung Raum gegriffen hat. Erst jetzt ist demnach der Zeitpunkt für eine Untersuchung wie die hier vorliegende wirklich sinnvoll; trotz aller Differenzen zwischen den Gesetzen der ersten Phase (Niedersachsen, Saarland und Hessen 1970) wäre damals gerade der ordnungspolitische Unterschied zwischen den Gesetzen und die Herausarbeitung verschiedener Gesetzesmodelle noch nicht mit gleicher Deutlichkeit möglich gewesen.

Zwar enthalten einige Gesetze — trotz ihrer Garantie der Freiheit der Lehre und der Lehrplangestaltung — durchaus Elemente, die dem Staat auch eine Einflußnahme auf die pädagogische Praxis in den Einrichtungen selbst ermöglichen könnten²⁶⁾. Grundsätzlich können die Gesetze jedoch nur die strukturellen und materiellen Voraussetzungen für die pädagogische Arbeit in der Erwachsenenbildung schaffen.

Nach diesen Klarstellungen soll sich die abschließende Bewertung an den drei Charakteristika orientieren, die auch der bisherigen vergleichenden Analyse zugrunde gelegen haben: der finanziellen Förderung, der Enthaltsamkeit bzw. Einflußnahme des Staates bei wichtigen Entscheidungen sowie der Integration oder Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung. Da die Gesetze erst seit kurzem in Kraft getreten und noch keineswegs alle erforderlichen Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften erlassen worden sind, muß der folgenden Bewertung zwangsläufig

²⁶⁾ Ein Beispiel hierfür aus dem Bereich des Modells 1 liefern der baden-württembergische und der bayerische Gesetzgeber, die — in wörtlicher Übereinstimmung, also wohl bewußter Anlehnung aneinander — zu einer der Bedingungen für die staatliche Förderung die Frage machen, ob eine Einrichtung eine „den Zielen des Grundgesetzes und der Landesverfassung förderliche (!) Arbeit“ leistet, wobei es der Landesregierung vorbehalten bleibt, diese „Förderlichkeit“ zu beurteilen. Dieses zumindest denkbare Eingreifen des Staates in die pädagogische Praxis steht in einem interessanten Widerspruch zu der von den gleichen Gesetzgebern im übrigen verfolgten Zurückhaltung des Staates bei der Gestaltung der Erwachsenenbildung. — Aber auch aus dem Bereich des Modells 2 ließen sich Beispiele anführen, so etwa der vielzitierte § 6 des nordrhein-westfälischen Gesetzes, der in dieser Form — wenn auch von ganz anderer pädagogischer Qualität — ein ebensolches Novum in der Geschichte der Gesetzgebung zur Erwachsenenbildung darstellt wie die genannten baden-württembergischen und bayerischen Vorschriften, auch wenn er in § 25 a Berliner Schulgesetz einen gewissen Vorläufer besitzt. Nach seinem Abs. 2 kann die Landesregierung durch Rechtsverordnung den Aufbau eines Baukastensystems der Weiterbildung anordnen und somit vielleicht nicht in pädagogische Einzelfragen, wohl aber in pädagogische Grundstrukturen der Erwachsenenbildung planend eingreifen.

ein wenig der Charakter — wissenschaftlich gesehen — einer Hypothese oder — bildungspolitisch gesprochen — eines Postulates anhaften. Erst Jahre später wird man die folgenden Hypothesen verifizieren bzw. falsifizieren können — bis auf einzelne Bereiche, bei denen dies bereits heute möglich erscheint.

1. Eine *solide Finanzausstattung* von Trägern der Erwachsenenbildung ist die entscheidende materielle Grundvoraussetzung für deren Ausbau im personellen und materiellen Bereich. Es herrscht kein Zweifel, daß die Einstellung von hauptberuflich tätigem pädagogischem Personal erst eine qualitativ zureichende, planvolle und kontinuierliche pädagogische Arbeit ermöglicht, wobei die Tätigkeit dieser Pädagogen — im Gegensatz zu den Lehrern an einer Schule — in erster Linie nicht mit dem Begriff Unterrichten, sondern mit den Begriffen Planung, Disposition, Hospitation und Evaluation umschrieben werden kann. Gerade der vergleichende Blick auf die Schule beweist die Notwendigkeit dieser Art von Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Während im schulischen Bereich insbesondere die gesamte Planung und Disposition des Unterrichts und seiner Lehrinhalte durch zentrale Rahmenvorgaben des Kultusministers weitgehend geregelt sind, muß diese grundlegende pädagogisch-konzeptionelle Arbeit von einer Einrichtung der Erwachsenenbildung zum großen Teil erst selbst geleistet werden. Für die Bewältigung dieser grundlegenden Aufgaben reicht jedoch eine nebenberufliche Tätigkeit nicht aus. Hier sind hauptberufliche Mitarbeiter erforderlich, die nur bei großzügiger finanzieller Förderung der Träger in ausreichender Zahl eingestellt werden können. — Ähnliches gilt für die Kosten, die durch Honorare für nebenberufliche Dozenten und für Verwaltungspersonal entstehen, sowie insbesondere für die Ausstattung der Einrichtungen mit eigenen, funktionsgerechten Häusern und Räumen sowie den erforderlichen Unterrichtsmaterialien. Es leuchtet ein, daß die Gesetze des Modells 2, die eine relativ hohe Finanzausstattung der Träger von Einrichtungen der Erwachsenenbildung vorsehen, hier mehr Vorleistungen für den Ausbau der Erwachsenenbildung erbracht haben als die Gesetze des Modells 1²⁷⁾.

²⁷⁾ Eine Ausnahme bildet das relativ hohe Maß an finanzieller Förderung in Niedersachsen, dessen Gesetz unter ordnungspolitischen Gesichtspunkten eindeutig dem Modell 1 zuzurechnen ist.

2. In der Staatsrechtslehre gilt inzwischen als unbestritten, daß Grundgesetz und Landesverfassungen den Staat zur Schaffung einer gerechten Sozialordnung — auch im Bildungswesen — verpflichten, ohne ihm im einzelnen einen einzig gangbaren Weg dorthin vorzuschreiben. Die Gesetzgeber des Modells 1 haben sich hier im wesentlichen für eine *Zurückhaltung des Staates* und eine weitgehende Delegation der Verantwortung auf Organisationen der privaten Selbsthilfe entschieden, die des Modells 2 für sein stärkeres Engagement. Gerade Bereiche der Daseinsvorsorge, zu denen das Bildungswesen, zumal auch die Erwachsenenbildung, zweifellos gehört, angesichts ihres wachsenden quantitativen Umfangs und ihrer zunehmenden qualitativen Bedeutung heute kaum noch von Organisationen der privaten Selbsthilfe bewältigt werden können, erscheint hier ein ordnendes und planendes Eingreifen des Staates als einziges Mittel, diesen Ansprüchen auch künftig gerecht zu werden.

3. Damit hängt unmittelbar die Frage der *Integration oder Eigenständigkeit der Erwachsenenbildung* zusammen. Je kräftiger der Staat selbst struktur- und ordnungspolitisch in den Aufbau der Erwachsenenbildung eingreift, desto mehr wird er darauf bedacht sein, daß der Teilbereich der Erwachsenenbildung — so viel Unabhängigkeit ihm im einzelnen auch zugestanden werden mag — sich nicht isoliert weiterentwickelt, sondern in den Prozeß der staatlichen Bildungsplanung insgesamt einbezogen wird. Hier haben die Gesetzgeber des Modells 2 konsequenter als die des Modells 1 auf eine Integration der Erwachsenenbildung in das Gesamtbildungssystem und dessen Planung gedrungen.

Ich fasse zusammen: Bei allen gemachten Einschränkungen hinsichtlich der Überschneidungen zwischen den Modellen scheiner die Gesetze des Modells 2 eher eine flächchen- und bedarfsdeckende Versorgung der Bevölkerung mit Weiterbildungsangeboten zu gewährleisten. Um auf den Titel und somit den Grundgedanken dieser Überlegungen zurückzukommen: Staatliche — oder, vorsichtiger: staatlich entscheidend mitverantwortete — Ordnungspolitik erscheint für den Ausbau der Erwachsenenbildung wesentlicher als ein möglichst weitgehender Rückzug auf die freie Konkurrenz privater, gruppengebundener vom Staat möglichst wenig beeinflusster Organisationen.

Manfred Bönsch: Soziales Lernen im Sachunterricht der Grundschule. Eine Analyse der Richtlinien in den Bundesländern

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 19/78, S. 3—17

Ausgehend von der Annahme, daß Richtlinien mehr als die Fachliteratur die Praxis in den Schulen bestimmen, werden die Aussagen der Richtlinien in den elf Ländern der Bundesrepublik in bezug auf das soziale Lernen kurz dargestellt und analysiert.

Die vier leitenden Fragen sind:

1. Welche allgemeinen Erziehungsziele werden formuliert bzw. als gegeben angesehen?
2. Welche Lernverhältnisse (Beziehungsaspekt organisierten Lernens) werden als wünschenswert angesehen?
3. An welchen Inhalten werden Fragen sozialen Lernens thematisiert?
4. Werden der Beziehungs- und Inhaltsaspekt auf die gesellschaftlichen wie individuellen Lernbedingungen bezogen und ergeben sich daraus Konsequenzen?

Die Analyse ergibt, daß hinsichtlich der allgemeinen Zielvorstellungen die Übereinstimmung groß ist. Allerdings ergibt sich auch der Verdacht, daß die allgemeinen Ziele aufgrund der Inhalte, die angegeben werden, nicht unterrichtsbestimmend sein werden. Auch werden die intendierten Lernverhältnisse nicht so beschrieben, daß eine andere als die herkömmliche Vermittlungsdidaktik kaum realisiert werden wird.

Die Analyse zeigt weiterhin, daß für die Auswahl der Inhalte durchweg kein Bezugsrahmen entwickelt wird, der auf der Höhe der Curriculum-Diskussion die Findung und Begründung von Lernintentionen und -inhalten erläutern würde.

Insgesamt gesehen ist das Fazit zu ziehen, daß gesellschaftliche Realität und richtlinienorientiertes soziales Lernen insofern zweierlei bleiben und nicht genug aufeinander bezogen werden, als die angegebenen Inhalte eine realitätsbezogene, systematisierte Lehre nahelegen und bestimmte Probleme wie z. B. der Widerspruch zwischen Konkurrenzdenken und partnerschaftlichem Verhalten nicht gelöst werden.

Wohl spielt soziales Lernen gegenüber dem rein fachlichen Lernen in allen Bundesländern eine gewisse Rolle. Die Frage ist: Wie weit wird dieses soziale Lernen tatsächlich eine Hilfe zur Verbesserung unserer Lebensverhältnisse sein?

Lothar Beinke, Chancen beruflicher Bildung für Erwachsene

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 19/78, S. 18—33

In der Untersuchung werden die gegenwärtigen Reformüberlegungen zur beruflichen Bildung als im Prinzip richtig, in den Konsequenzen aber nicht als weitgreifend genug beschrieben. Es ergibt sich die Notwendigkeit, die Erwachsenenbildung institutionell mit der beruflichen Bildung derart zu einer Einheit zu strukturieren, daß dort im Prozeß lebenslangen Lernens als Folge des gesellschaftlichen Wandels den arbeitenden Menschen Hilfen gegeben werden.

Das System der beruflichen Bildung gilt weithin als determinierend für weniger attraktive Berufslaufbahnen und schafft damit Resignation. Wäre das System der beruflichen Bildung durchlässiger — wie es leider nur in spärlichem Umfang der Fall ist — und das System der Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit beruflicher Förderung transparenter, mit anderen Worten, würde der Prozeß der beruflichen Sozialisation als weiterführbar erkenntlich, dann könnte die Diskriminierung der beruflichen Bildung aufgehoben werden. Zugleich könnten die Anstrengungen um Formalabschlüsse ohne zwingende Relevanz für die persönliche berufliche Zukunft — die heute noch notwendig erscheinen, um die Chancen zu vergrößern, sozial privilegierte Positionen zu erreichen — auf das Notwendige reduziert werden.

Die Berufsausbildung im Lehrverhältnis wirkt heute — entgegen der Hoffnung der Auszubildenden — als Sackgasse, und Fortbildungsinteresse wird vornehmlich durch die vorberufliche Sozialisation erzeugt. Da aber unter Auszubildenden ein nicht begründeter Aufstiegsoptimismus besteht, sehen sie — sofern sie aus bildungsfernen Schichten stammen — nicht die Notwendigkeit zu Bemühungen über die Berufsbildung hinaus. Sie versuchen eher, später ihre vermuteten Chancen durch Arbeitsplatz- und Berufswechsel zu realisieren, wenn ihnen die Chancen im Ausbildungsbetrieb als „verstellt“ erscheinen. Sie sehen dann zwar die Notwendigkeit zur Veränderung, die Kenntnis zur Realisierung weiterer Chancen aber fehlt — sie läge im Bereich der Erwachsenenbildung.

Christian Bockemühl: Ordnungsmodelle der Erwachsenenbildung. Ein Vergleich der verschiedenen Landesgesetze

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 19/78, S. 34—46

In einem für die bildungspolitische Gesetzgebung vergleichsweise kurzen Zeitraum sind zwischen 1970 und 1976 in den meisten Bundesländern erstmals Gesetze zur Erwachsenenbildung bzw. zur Weiterbildung in Kraft getreten. Die Landesgesetzgeber haben damit der zunehmenden politischen Bedeutung der Erwachsenenbildung Rechnung getragen und dem noch jungen Recht der Weiterbildung deutlichere Konturen verliehen.

Da auch die Erwachsenenbildung inzwischen in den allgemeinen — auch bildungspolitischen — Polarisierungsprozeß in der Bundesrepublik einbezogen wurde, sind die einzelnen Landesgesetze in ihren politischen Aussagen durchaus unterschiedlich ausgefallen. Ein umfassender Vergleich der verschiedenen Gesetze steht bis heute noch aus; lediglich unter Einzelaspekten wurden die Gesetze bisher vergleichend kommentiert. Im vorliegenden Beitrag werden sie unter einem weiteren, allerdings grundlegenden Aspekt miteinander verglichen: den verschiedenen politischen und gesellschaftlichen Ordnungsmodellen, die aus ihnen abgeleitet werden können.