

Bolinger, Raphael

Zur fachdidaktischen Schiefelage der Grundbildung

Forum Erwachsenenbildung 54 (2021) 4, S. 26-30



Quellenangabe/ Reference:

Bolinger, Raphael: Zur fachdidaktischen Schiefelage der Grundbildung - In: Forum Erwachsenenbildung 54 (2021) 4, S. 26-30 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-298858 - DOI: 10.25656/01:29885

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-298858>

<https://doi.org/10.25656/01:29885>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

» Zur fachdidaktischen Schieflage der Grundbildung



StR. Dr. Raphael
Bolinger

Lehrer an der Anne-Frank-
Gesamtschule Dortmund
Didaktik der Philosophie,
Wissenschaftstheorie
raphael.bolinger@
tu-dortmund.de

I. Zögerliche Entwicklung

Die gesellschaftlichen und individuellen Folgen von erwachsenen Menschen ohne Schulabschluss, sogenannten „Dropouts“, sind seit längerem bekannt.¹ Sie sollen durch Institu-

tionen der Erwachsenenbildung eingegrenzt werden, doch Dropouts stellen sie vor mannigfache Herausforderungen. Vor dem Hintergrund stetiger Migration und dem damit verbundenen Zuzug erwachsener Menschen ohne deutschen Bildungsabschluss werden diese Herausforderungen nicht kleiner.² Dennoch nehmen sich Fachdidaktiker:innen und Programmplaner:innen nur zögerlich des Problems an.

Dieser Artikel soll zum pädagogischen Weiterdenken anregen, indem er besondere Herausforderungen benennt, die sich im ethischen Angebotsspektrums der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung aktuell stellen. Davon ausgehend werde ich aufzeigen, in welcher mikro- und makrodidaktischen Richtung gangbare kurz-, mittel- und langfristige Lösungen liegen können. Im ersten Abschnitt stelle ich die gesellschaftliche Rolle des zweiten Bildungswegs dar und hebe seine Relevanz für die betroffenen Individuen hervor. Die fokussierten Kurse zeichnen sich durch ein relativ hohes Durchschnittsalter der Teilnehmenden sowie einen erhöhten Anteil junger Erwachsener mit Migrationshintergrund aus. Das bedeutet, dass die Teilnehmenden bereits länger mit Fragen des Miteinanders und kultureller Eigenheiten konfrontiert waren – sie sind länger „moralisch unterwegs“. Daraus ergibt sich ein deutlicher Handlungsbedarf für die Programmplanung, den ich im vierten Abschnitt auslote. Meine leitende These ist, dass die aktuelle Ausbildungssituation von künftig Lehrenden sowie die aktuell zur Verfügung stehenden Materialien und Handreichungen dem pädagogischen Handlungsbedarf nicht gerecht werden, weswegen es aktualisierte Lehrwerke, gezielte Fortbildungen und neue Studienansätze braucht.

II. Dropouts und die Relevanz des zweiten Bildungswegs

Die Problematik junger Menschen ohne Schulabschluss und die daraus resultierenden individuellen

und gesellschaftlichen Folgen sind schon länger bekannt.³ Jeannette Otto etwa führte bereits 2007 aus, es seien „nicht weniger als 80.000 Jugendliche, die in Deutschland Jahr für Jahr die Schule ohne Abschluss verlassen“⁴. Sie bemängelt die damalige, aus ihrer Sicht nur halbherzige Art und Weise, wie sich des Problems auf bildungspolitischer Ebene angenommen wurde. Seitdem kann der Bildungspolitik attestiert werden, dass sie zumindest Teilerfolge erzielen konnte. Nicht zuletzt durch ein erhöhtes Problembewusstsein konnte die Dropout-Quote deutschlandweit von 7,3 % im Jahr 2007 auf 6,7 % in 2014 gesenkt werden⁵. Dies entsprach allerdings noch einer absoluten Zahl im mittleren fünfstelligen Bereich, sodass trotz einiger Verbesserungen von einer Lösung des Problems schon vor der Pandemie noch keine Rede sein konnte. Durch die Pandemie selbst hat sich die Lage wieder weiter zugespitzt. Nach einer Schätzung der Landesjugendämter werde sich als Folge der Corona-Beschränkungen die Zahl der Schulabbrecher:innen für die Abschlussjahre 2020/21 auf rund 210 000 verdoppeln.⁶

Eine der empirisch am besten zu belegenden Folgen eines niedrigen Bildungsabschlusses für die Betroffenen ist eine nahezu direkte Auswirkung auf das zukünftige Einkommen: Die OECD attestiert für Deutschland eine private Bildungsrendite von 5 % bis 8 % für einen sekundären oder tertiären Abschluss.⁷ Christina Anger, Axel Plünnecke und Jörg Schmidt bestimmten für den Zeitraum 2002 bis 2007 die Rendite eines zusätzlichen Bildungsjahres in Westdeutschland mit 9,5 %, in Ostdeutschland mit 10 %.⁸ Darüber hinaus ergeben sich weitere Konsequenzen, die auch unabhängig von finanziellen Implikationen betrachtet werden können: Aus einem höheren Bildungsabschluss resultiert in der Regel eine geringere Wahrscheinlichkeit späterer Arbeitslosigkeit⁹ sowie eine grundsätzlich bessere gesundheitliche Verfassung und eine geringere Wahrscheinlichkeit, kriminell zu werden.¹⁰ Schließlich betrifft das Problem mangelnder Bildung nicht zuletzt auch zukünftige Generationen, denn „[d]as Bildungs- und somit auch das Einkommensniveau von Kindern hängt in hohem Maße von dem ihrer Eltern ab.“¹¹

Jedoch ist nicht ausschließlich die Individual-Ebene betroffen. So ist durch das niedrige Bildungsniveau von Einzelnen auch das nationale Humankapital als Ganzes betroffen. Dies wirkt sich aus volkswirtschaftlicher Sicht negativ unter anderem auf das Wirtschaftswachstum aus.¹²

¹ Vgl. Harney, K. (2018): Zweiter Bildungsweg als Teil der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf, von Hippel, Aiga: *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_69 [Aufruf 25.8.2021]; Hoffmann, S., Thahammer, V., Schmidt-Hertha, B. & von Hippel, A. (2020): Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Dropout. *ZfW* 43, S. 31–46 (2020). <https://doi.org/10.1007/s40955-019-00143-1> [Aufruf 25. 8. 2021]; Seeliger, S. (2016): *Schulabsentismus und Schuld Dropout – Fallanalysen zur Erfassung eines Phänomens*, Wiesbaden.

² Vgl. Frieters-Reermann, N. (2015): Für unser Leben von morgen: das Thema Flucht und Flüchtlinge in der Erwachsenenbildung. *Erwachsenenbildung: Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 61(4), S. 6–9. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/64143/ssoar-erwachsenenbildung-2015-4-frieters-reermann-Fur_unser_Leben_von_morgen.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-erwachsenenbildung-2015-4-frieters-reermann-Fur_unser_Leben_von_morgen.pdf [Aufruf 04.09.2021].



Es kann also als unstrittig gelten, dass ein niedriger Bildungsabschluss und erst recht das Phänomen der Dropouts, sowohl auf Individual- als auch auf Gesellschaftsebene, unerwünschte Folgen hat, die es auch pädagogisch zu vermeiden oder zumindest einzudämmen gilt.

Bleibt der Versuch, einen Abschluss im Regelschulsystem zu erhalten, erfolglos, gibt es für die Betroffenen mehrere Möglichkeiten, eine Qualifikation über alternative Bildungswege zu erlangen. Für ein Nachholen des Hauptschulabschlusses bietet sich etwa der Besuch von Abendschulen, für einen Realschulabschluss der von Abendrealschulen oder Fachschulen an¹³. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit des Ablegens von Nichtschüler:innenprüfungen, über die alle in Deutschland zugänglichen Abschlüsse – vom Hauptschulabschluss über die mittlere Reife bis hin zur Fachhochschul- sowie der allgemeinen Hochschulreife – erworben werden können¹⁴. Ansprechpartner:innen für die in der Regel zwischen einem und zwei Jahren dauernden Vorbereitungskurse auf eine Nichtschüler:innenprüfung für Haupt- und Realschulabschlüsse sind Volkshochschulen ebenso wie private oder kirchliche Bildungsträger. Sie bilden die Grundlage dafür, dass Dropouts ein Zugang zum regulären Ausbildungssystem überhaupt möglich wird. Denn laut Sarah Hoffmann besteht „[...] Grund zur Sorge, dass ein ‚normaler‘ Übergang, das heißt, der Beginn einer betrieblichen oder berufsschulischen Ausbildung, für die Dropouts sehr selten ist. Meist erfolgt ein Eintritt ins Übergangssystem, welches allein noch keinen beruflichen Abschluss vermittelt, jedoch die Chance bie-

tet, den Hauptschulabschluss nachzuholen.“¹⁵ So haben „[...] unter den Personen ohne Hauptschulabschluss, die überhaupt einen Zugang ins berufliche Bildungssystem finden [...], die meisten nur im Übergangssystem eine Chance.“¹⁶

Von den jährlich rund neuntausend allein an Volkshochschulen abgenommen Prüfungen zielt der überwiegende Teil auf einen Hauptschulabschluss (48,1 %) oder Realschulabschluss (43,7 %) und damit auf einen inhaltlich der Sekundarstufe I nahen Bereich.¹⁷ Bezogen auf unsere Problemstellung bedeutet das, dass dem zweiten Bildungsweg eine Schlüsselrolle zukommt. Eine intensive Auseinandersetzung mit den mikro- und makrodidaktischen Grundlagen dieses Programmbereichs von Bildung im Lebenslauf besitzt für die betroffenen Menschen, für die Bildungspolitik und unsere Gesellschaft eine hohe Relevanz.

III. Kurszusammensetzungen im zweiten Bildungsweg

Das Klientel in Kursen des zweiten Bildungsweges ist naturgemäß heterogen. Zunächst gilt das mit Blick auf die Migrationshintergründe von (jungen) Erwachsenen. Der Migrationshintergrund ist als Einflussfaktor für den Bildungserfolg ausge-macht. So liegt die Wahrscheinlichkeit, ohne Schulabschluss aus dem Regelschulsystem auszuscheiden, für Schüler:innen mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so hoch wie bei einer vergleichbaren Gruppe ohne Migrationshintergrund: Die Quote beträgt rund 15,2 %.¹⁸ Auch hinsichtlich der Qualität des Schulabschlusses kann ein Ungleichgewicht attestiert werden.¹⁹ So seien „ausländische“ Kin-

³ Vgl. Hoffmann, S. (2010): Schulabbrecher in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse mit aggregierten und Individualdaten. In: Schnabel, Claus (Hrsg.): Diskussionspapiere 71, Erlangen/Nürnberg. <https://ideas.repec.org/p/zbw/faulre/71.html> [Aufruf 04.09.2009].

⁴ Vgl. Otto, J. (2007): Schulabbrecher: Appelle der Ministerin reichen nicht. <https://www.zeit.de/2007/45/Seitenhieb> [Aufruf 31.10.2015].

⁵ Vgl. Berkemeyer, N., Bos, W. & Hollenbach-Biele, N. (2017): *Chancenspiegel 2017 – eine Zwischenbilanz*, Gütersloh. S. 97.

⁶ Vgl. Preuß, R. (2021): Mehr Schulabbrecher durch Corona-Pandemie. Abrufbar unter <https://www.br.de/nachrichten/bayern/corona-mehr-schul-abbrecher-durch-pandemie,SWoTQ29> sowie Weitert, N. (2021): Zahler Schulabbrecher im Vergleich zum Vorjahr verdoppelt – Tendenz steigend. Abrufbar unter <https://www.rnd.de/politik/schule-zahl-der-schul-abbrecher-zum-vorjahr-verdoppelt-tendenz-steigend-durch-corona-5QYWLLKXZ58PJ17P-7V330LHDQI.html> [Abruf 04.09.2021].

⁷ Vgl. OECD (2008): *Education at a Glance 2008 – OECD Indicators*. Paris: OECD.

⁸ Vgl. Anger, C., Plünnecke, A. & Schmidt, J. (2010): *Bildungsrenditen in Deutschland: Einflussfaktoren, politische Optionen und volkswirtschaftliche Effekte*. Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln vom 15.3.2010, Köln.

⁹ Vgl. Steiner, V. & Schmitz, S. (2010): Hohe Bildungsrenditen durch Vermeidung von Arbeitslosigkeit. *DIW-Wochenbericht* 5, S. 2–8.

¹⁰ Vgl. Wolfe, B. & Haveman, R. (2001): Accounting for the Social and Non-Market Benefits of Education. In OECD, HRDC: *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic*

Growth and Well-Being. International Symposium Report. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/dataoecd/5/19/1825109.pdf> [Aufruf 25. 8. 2021].

¹¹ Vgl. Hoffmann, S. (2010): Schulabbrecher in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse mit aggregierten und Individualdaten. In: Schnabel, C. (Hrsg.): *Diskussionspapiere* 71, Erlangen/Nürnberg, S. 10. http://www.arbeitsmarkt.wiso.uni-erlangen.de/pdf/diskussionspapiere/1290411891_DP71.pdf [Aufruf 25. 8. 2021].

¹² Vgl. o. A. S. 3.

¹³ Vgl. BBZ (2007): Beruf, Bildung, Zukunft – Nachholen schulischer Abschlüsse und Studieren ohne Abitur. Bundesagentur für Arbeit: *Informationen für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer 2007/2008* (8), S. 7–9.

¹⁴ Vgl. o. A. S. 10.

¹⁵ Hoffmann, S. (2010): Schulabbrecher in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse mit aggregierten und Individualdaten. In: Schnabel, Claus (Hrsg.): *Diskussionspapiere* 71, Erlangen/Nürnberg S. 43. http://www.arbeitsmarkt.wiso.uni-erlangen.de/pdf/diskussionspapiere/1290411891_DP71.pdf [Aufruf 25. 8. 2021].

¹⁶ S. o. A. S. 42.

¹⁷ Vgl. Huntemann, H. & Reichart, E. (2014): Volkshochschul-Statistik: 52. Folge, Arbeitsjahr 2013. DIE (Hrsg.): *Projekte und Arbeitsbereiche des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*, S. 2. www.die-bonn.de/doks/2014-volkshochschule-statistik-01.pdf [Aufruf 25. 8. 2021].

¹⁸ Vgl. Hörmann, M., Lenz, B. & Voigt, B. (2010): *Erfolgreich bestanden – Parameter für den nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses Gutachten zur Ausgestaltung von vorbereitenden Kursen zum nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses im Auftrag des Bundesministeriums*

der und Jugendliche im Schuljahr 2005/06 an Realschulen (19,67 % der Alterskohorte im Vergleich zu 20,83 % bei den „deutschen“ Schüler:innen) ebenso wie an Gymnasien (13,97 % im Vergleich zu 39,6 %) in Relation unterrepräsentiert gewesen. Diese Verhältnisse spiegeln auch die erreichten Schulabschlüsse wider: „Die ‚ausländischen‘ SchülerInnen beenden ihre Schullaufbahn mehrheitlich mit einem einfachen Hauptschulabschluss, nur auffällig wenige von ihnen mit einer allgemeinen Hochschulreife.“²⁰ Dieses Verhältnis setzt sich dann – zumindest lokal – im Bereich der Erwachsenenbildung fort. So heißt es für den Regionalverband Ruhr: „In den dualen Fachklassen der beruflichen Ausbildung innerhalb der Metropole Ruhr sind 8,6 Prozent der Schüler nichtdeutsch, in NRW (ohne MR) 6,9 Prozent [...]. Vergleicht man die Anteile der Nichtdeutschen im Übergangssystem mit dem Anteil in den dualen Fachklassen, sieht man das Inklusionsproblem: Der Anteil der nichtdeutschen Schülerinnen und Schüler im Übergangssystem liegt in der Metropole Ruhr bei 21,7 Prozent, in NRW (ohne MR) bei 16,2 Prozent, also sehr deutlich über dem Bevölkerungsanteil.“²¹ Insgesamt konstatiert das Konsortium Bildungsberichterstattung²²: Vor allem „ausländische“ Schüler:innen erwerben ihre Abschlüsse nicht in primären Bildungsgängen. Rund 24 % der Schüler:innen im Bereich „Grundbildung – Schulabschlüsse“ an Volkshochschulen sind noch jünger als 18 Jahre und etwa 27,9 % haben ein Alter zwischen 18 und 24 Jahren. Die restlichen rund 38,2 % entfallen auf Schüler:innen, die mindestens 25 Jahre alt sind. Dabei entsprechen die zu erlernenden Inhalte denen der Sekundarstufe I, also im Regelbetrieb einem Schüler:innen-Klientel, das aus Minderjährigen besteht.²³

Neben einem erhöhten Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund sowie der sich stark unterscheidenden Altersverteilung fällt die Vielzahl an Kursen im Bereich Grundbildung – Schulabschlüsse auf, die lediglich einen bestimmten Adressatenbereich ansprechen. Mit 69,4 % in diesem Programmbereich ist insbesondere das Angebot im Bereich der Alphabetisierung von Relevanz, gefolgt von Angeboten für Kinder und Jugendliche (kumuliert 37,7 %) sowie Menschen mit Behinderung (25,4 %) und Arbeitslose (19,1 %).²⁴ Mit Blick auf die dargestellte Altersverteilung insgesamt bedeutet ein für minderjährige Schüler:innen gesondertes Kursangebot, dass sich der Altersdurchschnitt der anderen Kurse weiter erhöht.

IV. Herausforderung und Perspektiven im ethisch-kulturellen Angebotsspektrum

Die Teilnehmendenorientierung ist die „[...] zentrale Losung der Erwachsenenbildung, der gemeinsame Nenner, auf den sich Theoretiker und Praktiker unterschiedlicher Herkunft und Ausrichtung einigen können“²⁵. Doch muss die Zusammenset-

zung der Kurse gerade im Bereich des ethischen Angebotsspektrums Konsequenzen didaktischer Art haben. Zum Klientel von ethischen Erwachsenenbildungsangeboten heißt es, hier ist von Lernenden auszugehen, „(...) die bereits „moralisch unterwegs“ sind, bei denen sich also bestimmte Überzeugungen bereits herausgebildet haben und die gewisse Erfahrungen im moralischen Argumentieren gemacht haben, aus denen heraus sie in die aktuelle Diskussion eintreten. Insofern ist beim ethischen Lernen innerhalb der Erwachsenenbildung tendenziell stärker auf Wertklärung als auf Wertbildung zu achten. Die Selbstreflexion im Austausch mit anderen sollte einen breiten Raum einnehmen. Es ist jedoch ebenso wichtig, die erwachsenen Lernenden in dieser Hinsicht nicht zu überschätzen, da auch die Moralentwicklung Erwachsener prinzipiell unabgeschlossen ist.“²⁶

Dropouts bringen nun in der Regel einen emotionalen und sozialen Ballast mit in die Kurse, was ethisch und kulturell nicht nur aufgenommen werden kann, sondern muss. Fragt man nach den Ursachen für das Ausscheiden aus dem Regelschulsystem, wird schnell „[...] die Komplexität des Phänomens ersichtlich. So gaben die befragten Dropouts mehr als fünfzehn verschiedene Gründe an, die zu ihrem vorzeitigen Ausscheiden geführt hatten.“²⁷ Neben den schulischen werden hauptsächlich familiäre und berufliche Gründe genannt.²⁸ Einen deutlichen Einfluss auf die Bildungsbiographie von Dropouts und die daran anschließenden ethisch-kulturellen Angebote werden in jedem Fall die individuellen Lebensgeschichten haben. Einen zumindest qualitativen Einblick gibt hier das aus einem Schreibprojekt entstandene Werk von Ruth Boketta²⁹, in dem junge Erwachsene des zweiten Bildungswegs ihre Lebenserfahrungen in lyrischer Form aufarbeiten.³⁰ Um hier Zusammenhänge aufzuzeigen, ist die aktuelle Forschungslage unzureichend. Hier gibt es dringenden Nachholbedarf.

Aus den bisherigen Ausführungen allerdings wird bereits die Besonderheit des pädagogischen Rüstzeugs ersichtlich, um im ethischen Angebotsspektrum stärker auch mit Dropouts arbeiten zu können. Am besten wäre eine stärker auf die Klientel zugeschnittene Ausbildung der künftig Lehrenden. In der aktuellen Arbeit helfen vor allem Fortbildungen und speziell an die Lerngruppen angepasste Lehrmaterialien. Doch bereits die Verortung in der pädagogischen Diskussion wirft Probleme auf: Der Erwerb von Haupt- und Realschulabschlüssen auf dem zweiten Bildungsweg wird zunächst in der allgemeinen Erwachsenenbildung im Rahmen der sogenannten „Grundbildungsarbeit“ diskutiert.³¹ Dieser Kontext ist sehr eng, da sich die disziplinäre Behauptung der Erwachsenenbildung „[...] auf Kosten der fachdidaktisch möglichen Entwicklungen vollzogen [hat]. Kooperationen zwischen Vertretern des Faches Er-



wachsenbildung und von geistes- und naturwissenschaftlichen Fächern finden nur in Ausnahmefällen statt [...].³² Probleme, die daraus resultieren, lassen sich anhand von Grundbildungsangeboten leicht anschaulich machen: Mit der *allgemeinen didaktischen* Kompetenzentwicklung universitär ausgebildeter Erwachsenenpädagog:innen werden „[...] vor allem leitende und planende Tätigkeiten in der Erwachsenen- und Weiterbildung professionalisiert. Diejenigen, die für die Gestaltung und Durchführung der Kurse, Seminare und anderer Lernangebote verantwortlich sind, wurden nur bedingt erreicht.“³³ Dabei sind es aber gerade die Lehrenden in den Kursen, von deren Kompetenzen die Qualität der Angebote insgesamt abhängt und insbesondere in Grundbildungsbelangen ist pädagogische Expertise gefragt statt Beschwörungen einer „autodidaktischen Selbstprofessionalisierung“³⁴. Es gibt nach wie vor so gut wie keine *fachdidaktische Kompetenz*, keine „Erwachsenenpädagog:innen mit einer wissenschaftlichen Spezialisierung in der Grundbildung.“³⁵ Zwar lässt sich Erwachsenenbildung schon lange an Universitäten studieren, allerdings sind diese „[...] immer beliebter werdenden universitären Ausbildungswege der Erwachsenenbildung [...] als Querschnittsangebote angelegt, die das Handwerkszeug des professionellen Erwachsenenpädagogen unabhängig vom konkreten Lerngegenstand vermitteln.“³⁶ Die fachdidaktische Forschung und Ausbildung ist entsprechend rar, doch mit Blick auf eine anstehende „Rückkehr der Wissensdimension in die Erwachsenenbildung“³⁷ stellen sich auch fachdidaktisch viele Fragen neu: „Wer sorgt für die Auswahl von Inhalten? Wer klärt die

spezifischen Vermittlungswege von fachlichen Begriffen, Prinzipien und Ergebnissen? Wer entwickelt gegenstandsspezifische Methoden und Medien?“³⁸ In Anbetracht der Besonderheiten der Grundbildungslerngruppen spitzt sich das Problem auch für das ethisch-moralische Angebotsspektrum zu. Es mangelt hier allgemein an fachdidaktischen Konzepten, die die lernbiographischen Besonderheiten von jungen Erwachsenen berücksichtigen, und wegen der heterogenen Lerngruppenzusammensetzung lassen sich Materialien aus dem Sekundarstufenbereich nicht didaktisch unreflektiert adaptieren. Doch die Programmische der Grundbildung wird weiterhin Relevanz für die gemeinwohlorientierte Erwachsenenbildung haben. Dies attestiert jedenfalls Rudolf Tippelt: „Wenn man in die Zukunft blickt, ist die Prognose zu wagen, dass Erwachsenen- und Weiterbildung in der komplexen Moderne unentbehrlich sind, und hierfür gibt es einige plausible Gründe: Die Bildungsexpansion im schulischen Bereich erzeugt auch in der Erwachsenenbildung eine höhere Nachfrage.“³⁹

V. Mittel- und kurzfristige Lösungsansätze

Kurzfristige Lösungen für das Problem der mangelnden Ausbildung von Grundbildungslehrkräften sind nicht absehbar, es braucht hierfür langfristige Änderungen im Hochschulbereich. Die Schaffung speziell ausgelegter Studienmodule ist sicherlich eine Ideallösung, doch muss deren Kosten-Nutzen-Verhältnis stimmen, denn aufgrund des fächerübergreifenden Charakters eines solchen Studienmoduls wären fakultätsübergreifende Koopera-

für Arbeit und Soziales, Offenbach a.M. S. 27.

¹⁹ Vgl. Öztürk, H. (2007): Migration und Grundbildung: Bildungssituation junger Erwachsener im Kontext der aktuellen Forderungen nach lebenslangem Lernen. *Magazin Erwachsenenbildung.at* 05/1-05/15. S. 5–7.

²⁰ S. o. A. S. 7.

²¹ Regionalverband Ruhr (2012): *Bildungsbericht Ruhr*, Münster/New York. S. 128.

²² Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland – Ein indikatorergestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Bielefeld. S. 75.

²³ Vgl. o. A. S. 38.

²⁴ Vgl. o. A. S. 40. Die relativ hohe Anzahl an Kursen für Analphabet/innen ist dabei kaum überraschend, setzt man die Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation voraus, die so als Erklärung für das schlechte Abschneiden in der bisherigen Schullaufbahn der betroffenen Schüler/innen dienen kann.

²⁵ Nolda, S. (2001): *Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47, S. 101–120, S. 106.

²⁶ Kruij, G. & Winkler, K. (2010): Moraltheoretische, entwicklungspsychologische und andragogisch-konzeptionelle Grundlagen ethischen Lernens. In: Gisbertz, H., Kruij, G., Tolksdorf, M. (Hrsg.): *Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Bielefeld. S. 15–55, S. 33.

²⁷ Stamm, M. (2006): Schulabrecher oder: Wer bricht denn hier was ab? *Unsere Jugend* 58 (7-8), S. 323–332, S. 4.

²⁸ Eine Übertragung dieser Ergebnisse auf Lernende des zweiten Bildungswegs sollte aber kritisch geschehen. Die Angabe von „allgemeinen beruflichen Gründen“ kann etwa auch bedeuten, dass Dropouts sich bereits auf dem Arbeitsmarkt situieren konnten und künftig nicht mehr auf

den Erwerb zusätzlicher Bildungsqualifikationen angewiesen sind. Für die Zusammensetzung der Vorbereitungskurse wären in dem Fall alternative Gründe relevanter.

²⁹ Boketta, R. (2014): *Kopfgeschichten – Jugendliche erzählen ihre Geschichten über Verletzlichkeit*, Linz.

³⁰ Auch wenn sich mit Boketta vermuten lässt, dass die Vergangenheit von Dropouts stark von Gewalt in unterschiedlichster Ausprägung gekennzeichnet ist, Boketta liefert keine wissenschaftlichen Erkenntnisse. Zudem ist fraglich, inwieweit die geschilderten Ereignisse mit den offiziell als Gründe für Schulabbruch angegebenen korrelieren.

³¹ Vgl. Weinberg, J. (2000): *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn/Obb. Kapitel 1.

³² Nolda, S. (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47, S. 101–120, S. 108 f.

³³ Bosche, B., Brandt, P., Jütten, S. & Strauch, A. (2015): Einschätzungen der Zielgruppe. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1), S. 54–46, S. 54.

³⁴ Brödel, R. (2014): PIAAC und die Grundbildungsarbeit. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3), S. 30–32., S. 31. Siehe zum Folgenden auch ebd.

³⁵ S. o. A. S. 31.

³⁶ Brandt, P. (2011): Stichwort: „Stiefkind Fachdidaktik“. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4), S. 21.

³⁷ S. o. A. S. 21.

³⁸ S. o. A. S. 21.

³⁹ Tippelt, R. (2014): Unentbehrlich in der komplexen Moderne. *Erwachsenenbildung – Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis* 3, S. 19.

tionen notwendig, die nach dem Engagement vieler Beteiligter verlangten. Eine mittelfristige Überbrückung des Problems liegt daher nahe: Fortbildungsangebote für einfach examinierte Fachlehrkräfte der Sekundarstufe I. Lehramtsstudiengänge sind auf die Bewältigung eines Lehramts-Referendariats ausgelegt und entsprechende Fortbildungen könnten den Einfachexaminierten eine Alternative zum Einstieg in das Regelschulsystem bieten. Dies böte auch Personen eine berufliche Alternative, die eine zweite Staatsprüfung endgültig nicht bestanden haben. Größere Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die ihrerseits Interesse an der Übernahme der Ausgebildeten hätten, könnten sich an dieser Stelle stark machen. Zwar wäre der Aufwand ebenfalls hoch, aber nicht zu vergleichen mit der Etablierung eines neuen Studiengangs.

Was die Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien sowie Lehrbüchern anbelangt, die für Grund-

bildungskurse der Erwachsenenbildung ausgelegt sind, so eröffnet dies eine kurzfristige Interventionsmöglichkeit mit relativ geringem Aufwand. Die Lehrbücher und Handreichungen könnten sogar dezentral, auf die Initiative einzelner Autoren:innen mit Unterstützung von einschlägigen Verlagen umgesetzt werden. Jede der skizzierten Optionen (Publikationen, Fortbildungen, Studienmodule) ist ein gangbarer Weg, um den anhaltenden Herausforderungen durch und für Dropouts in der Erwachsenenbildung entgegen zu treten. Es gibt einen nicht nachlassenden Handlungsbedarf, der aufgrund der Besonderheiten der Lerngruppen auch in ethisch-moralischer Hinsicht immer akuter wird. Es ist höchste Zeit, dass gemeinwohlorientierte Erwachsenenbildungsanbieter und deren Verbände sich angesichts der eröffneten Optionen fragen, inwieweit sie Entwicklungen in diesem zukunftsträchtigen Bereich fördern möchten und können.

» **schwerpunkt – Themenkonjunkturen**

Tobias Götz, Ulrich Müller

„Megatrend Nachhaltigkeit“ – (Programm-)Strategien für die Erwachsenenbildung 12

Nachhaltigkeit ist ein zentraler Trend der gesellschaftlichen Entwicklung. Wie kann es gelingen, das Thema an die Frau und an den Mann zu bringen? Der Beitrag geht auf die Rolle der Erwachsenenbildung bei der „Großen Transformation“ ein, beschreibt Programmstrategien und plädiert dafür, Nachhaltigkeit umfassend in Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu verankern. Bildungseinrichtungen, die nachhaltig arbeiten und wirtschaften, werden *selbst zum Programm* und wirken durch ihr Beispiel.

Anne Bieß

Widerstände, Herausforderungen und Chancen der Programmplanung in peripheren Regionen 17

Eine aktuelle Untersuchung von Erwachsenenbildungspraxis in peripheren Regionen zeigt, mit welchen Hürden und Hemmnissen die ländlichen Einrichtungen konfrontiert sind und wie es ihnen gelingt, sich neue Chancen und Bildungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass die üblichen Konzepte der Programmplanung nicht mehr genügen, um breite Bildungsinteressen in peripheren Regionen aufzugreifen.

Christian Felber

Sieben Fundamente für die Grundbildung
Der Aufbau von Beziehungskompetenz auf vier Ebenen 21

Um sich auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorzubereiten, braucht der Mensch vielfältige Kompetenzen, noch vor der Aneignung von Wissen. Der Autor schlägt sieben Fundamente vor, welche die entwicklungspsychologische Grundlage schaffen und stärken, auf der kognitives und fachbezogenes Lernen sinnvoll ist.

Raphael Bolinger

Zur fachdidaktischen Schiefelage der Grundbildung 26

Für Menschen ohne Regelschulabschluss, die daraus resultierende gesellschaftliche und individuelle Benachteiligungen zu reduzieren suchen, sind Institutionen der Erwachsenenbildung wichtige Anlaufstellen. Doch in fachdidaktischen Diskussionen kommen die Besonderheiten dieser Lerngruppen bislang zu kurz. Der Artikel bietet daher einige Wegeweiser, wie sich der didaktischen Herausforderung im Bereich Grundbildung entgegenzutreten lässt.

Manfred Riegger, Peter Roth

Lernen in und mit einer Blühwiese. Heterotope als Trend der religiösen Erwachsenenbildung. 31

Religiöse Erwachsenenbildung hält vermehrt nach Heterotopen Ausschau, das heißt nach anderen Orten. Am Beispiel einer Blühwiese vor einer städtischen Kirche zeigt der Beitrag die Entstehung und Entwicklung eines Heterotops und erläutert, was einen solchen Andersort des Lebens und Glaubens ausmacht und wie er zum didaktischen Profil religiöser Erwachsenenbildung passt.

Bernd Käßlinger

Programme in der Erwachsenenbildung: Viel mehr als ein gedruckter Katalog..... 37

Im Zuge der Corona-Krise verändern sich Programme in der Erwachsenenbildung und werden aus Kostengründen oder wegen Planungsproblemen öfters nur noch digital veröffentlicht. Dieser Wandel ist tiefgreifend und lässt über die verschiedenen Funktionen von Programmen nach innen und außen neu nachdenken. Programme sind jedoch weit mehr als Instrumente der Werbung.

» **editorial**

Steffen Kleint Liebe Leserin, lieber Leser	3
---	---

» **aus der praxis**

<i>Susanne Pramann, Frauke Rohlfs</i> Von Grund auf – anders?! Grundbildungsplanung neben der Spur	6
--	---

<i>Alexandra Kohle</i> „Bildung Evangelisch Digital & Lokal“ Den digitalen Wandel in der Erwachsenenbildung erleichtern	8
---	---

» **europa**

<i>Sibilla Drews</i> Erasmus+: Alles, was relevant ist	11
---	----

» **einblicke**

<i>Detlef Lienau</i> Reite ich die Welle oder reitet die Welle mich? Strategie, Surfen und der Kairos der Programmplanung.....	42
--	----

<i>Annette Berger</i> Erwachsenenbildungsgesetz-Novellierung in Sachsen-Anhalt nach neuer Rezeptur.....	44
--	----

<i>Dietmar Lipkow</i> Fundraising in Familienbildungsstätten LEF-Coaching-Projekt 2017 bis 2020 „Spender:innen für die Familienbildung gewinnen – Wie geht das?“	46
---	----

<i>Veronika Weber</i> Träume erzählen als religiöse Bildung?	47
---	----

» **jesus – was läuft?**

<i>Hans Jürgen Luibl</i> Soul reloaded. Seele, vergiss sie ja nicht!	49
---	----

» **service**

Filmtipps	51
-----------------	----

Publikationen	52
---------------------	----

Veranstaltungstipps	57
---------------------------	----

Impressum	62
-----------------	----



Mehr **forum erwachsenenbildung**?

Hat dieser Artikel Ihnen gefallen?

Wenn Sie regelmäßig über Bildung im Lebenslauf aus wissenschaftlicher, praxisnaher, bildungspolitischer und evangelischer Perspektive informiert werden möchten, abonnieren Sie **forum erwachsenenbildung**:

Abo bestellen Print oder online

(öffnet eine E-Mail-Vorlage an info@waxmann.com)

- Print:** 4 Ausgaben pro Jahr, Jahresabo 25,- € zzgl. Versandkosten, inkl. Online-Zugang (freier Zugriff auf alle Ausgaben ab 2015)
- Online:** 4 Ausgaben pro Jahr (PDF), Jahresabo 20,- € (freier Zugriff auf alle Ausgaben ab 2015)



www.waxmann.com/forumerwachsenenbildung

DEAE WAXMANN