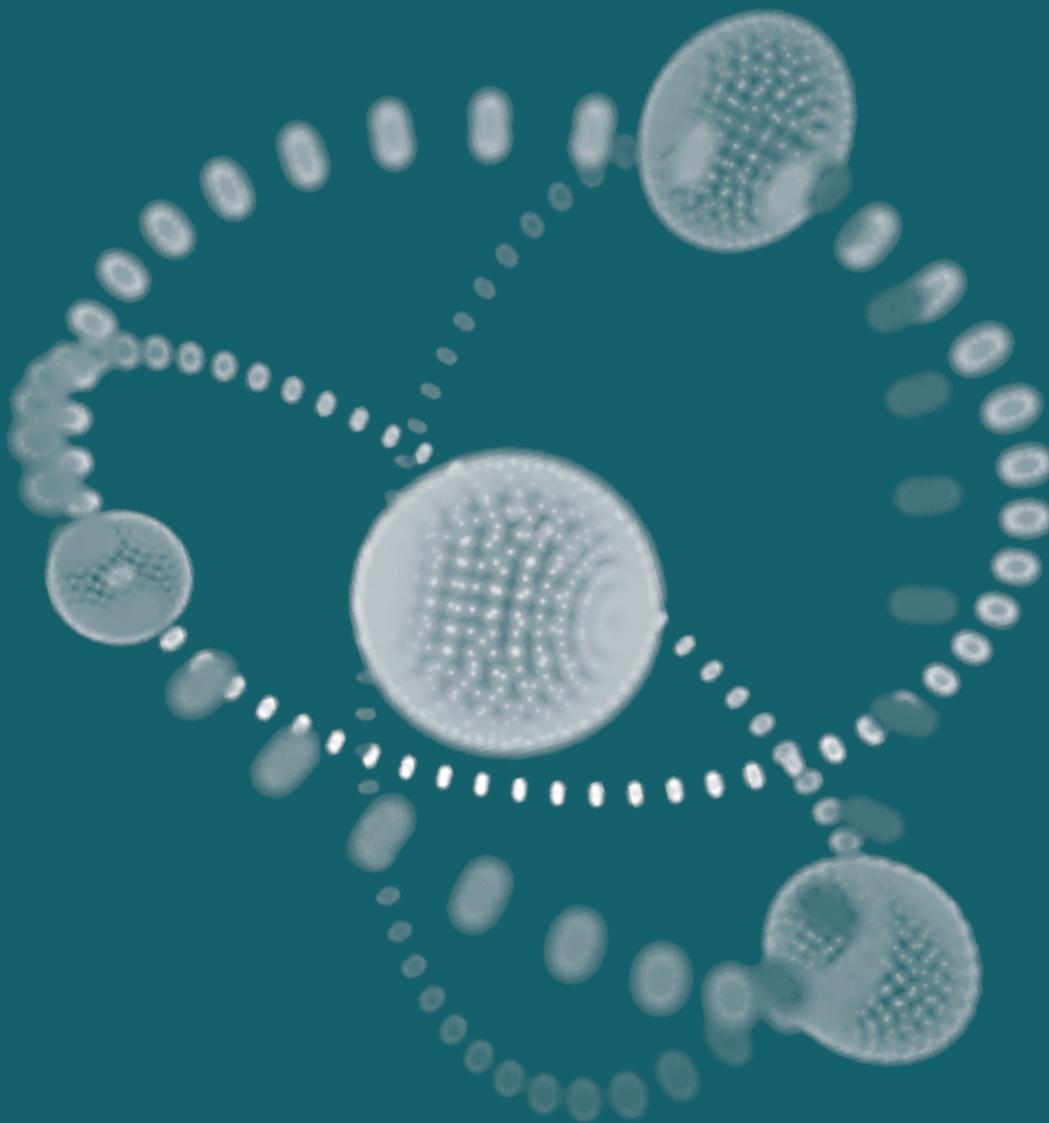


Handreichung zum Pflichtschulabschluss

Pädagogisch-didaktische Überlegungen

Oktober 2013



Impressum

Herausgegeben von

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. Erwachsenenbildung II/5

Für den Inhalt verantwortlich

Die Wiener Volkshochschulen GmbH, 1090 Wien, Lustkandlgasse 50, gf@vhs.at, www.vhs.at, FN304196 y.

Kontakt: Judith Veichtlbauer, Projektleiterin VHS Floridsdorf Bildungsabschlüsse, Pitkagasse 3, 1210 Wien, judith.veichtlbauer@vhs.at

Verein maiz - Autonomes Zentrum von und für Migrantinnen; Hofgasse 11, 4020 Linz, maiz@servus.at, www.maiz.at ZVR Nr. 374569075

Kunstlabor von uniT – Verein für Kultur an der Karl-Franzens-Universität Graz, Zinzendorfsgasse 22, A-8010 Graz, office@uni-t.org, ZVR Nr. 678401043

Autorinnen

Abschnitte 1, 2, 4, 5, 6, 6.1: Barbara Zach/maiz

Abschnitt 3: Judith Veichtlbauer/VHS Wien

Abschnitte 6.2-6.5, 7: Beate Helberger/maiz

Abschnitt 8: Edith Draxl/ uniT Graz

Zusammenführung der Rohtexte: Judith Veichtlbauer/VHS Wien

Layout

typothese – M. Zinner Grafik und Raimund Schöftner

1150 Wien, Rosinagasse 19, office@typothese.at, www.typothese.at

Umschlaggestaltung

Adriana Torres, 4020 Linz, Bürgerstraße 39, att@puntos.at, www.puntos.at

Die Verwertungs- und Nutzungsrechte liegen beim BMUKK. Die Beispiele wurden für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung Maßnahmen durchführen, entwickelt und sind nur mittels Passwort downloadbar. Jegliche kommerzielle Nutzung ist verboten.

Bei der Einholung von Rechten für die Verwendung von Bild- und Textmaterial wurden keine Mühen gescheut. Sollte dennoch jemandes Rechtsanspruch übergangen worden sein, so handelt es sich um unbeabsichtigtes Versagen und wird nach Kenntnisnahme behoben.

Die vorliegende "Handreichung zum Pflichtschulabschluss" wurde im Rahmen des Projekts „**Erwachsenengerechter Pflichtschulabschluss**“ erstellt. Partner_innen: maiz, VHS Linz, BFI OÖ, VHS Wien, MAFALDA, Kunstlabor Graz von uniT

Stand: Oktober 2013, Download: e-psa.at



Wissensturm Linz
Volkshochschule Stadtbibliothek



Vorwort

Die vorgelegte Handreichung stellt einen Teil der mit dem bm:ukk vereinbarten Materialien dar, die begleitend zur gesetzlichen Neuregelung des Pflichtschulabschlusses in der Erwachsenenbildung auf Projektbasis erarbeitet wurden und die Implementierung unterstützen sollen.

Neben Beispielen zu den neuen Kompetenzfeldern, die die Umstellung in der Unterrichtspraxis erleichtern sollen, stehen mit Herbst 2013 neben vorliegenden pädagogisch-didaktischen Überlegungen gesonderte Leitfäden zu Querschnittsmaterien wie Gender/ Diversity, Kreativität und IT zur Verfügung, außerdem praxisnahe Beiträge zu Didaktik und Methodik in den jeweiligen Kompetenzfeldern. Der Abschnitt zu Methoden war als eigenständiger Beitrag geplant, wurde aber in die pädagogisch-didaktischen Überlegungen integriert, da dies strukturell sinnvoller erschien.

Die vorliegende Fassung der pädagogisch-didaktischen Überlegungen stellt eine (vorläufige) Endfassung dar. Für kritische Kommentare und Begleitung des Arbeitsprozesses, die den erreichten Textstand befördern haben, danken wir Christian Kloyber, Daniela Holzer und Erwin Ribolits.

Judith Veichtlbauer & Barbara Zach

Inhalt

Vorwort	3
A. Kontextbedingungen und Grundlagen	6
1. Pflichtschulabschluss neu (PSA)	6
2. Kontextbedingungen	11
2.1. Ziele und Zielgrößen des PSA	11
2.2. Finanzierung: Länder-Bund-Modell	14
2.3. Begriffsdefinitionen: „bildungsfern“, „bildungsbenachteiligt“, „zertifikatsarm“?	15
2.4. Ungleichheiten im und durch das Schulsystem	18
2.4.1. Empirische Befunde	18
2.4.2. Ursachen der (Bildungs-)Ungleichheit	22
2.4.3. Pädagogik als Antwort?	24
B. Pädagogisch-didaktischer Orientierungsrahmen	25
3. Kompetenz: Begriffe und ihre Besetzung	25
3.1. Kompetenzbegriffe	25
3.2. Problematische Aspekte	27
3.3. Das Kompetenzverständnis im Projekt	30
3.4. Curriculum und Verordnung	34
3.5. Kompetenzorientierung als Unterrichtsprinzip	37
4. Pädagogische Ansätze mit Relevanz für den PSA	44
4.1. Differenzpädagogiken	44
4.2. Inklusionspädagogik	46
4.3. Migrationspädagogik	51
5. Didaktisches Handeln im Rahmen des Pflichtschulabschlusses	54
5.1. Was bedeutet „Didaktik“	54
5.2. Didaktische und lerntheoretische Ansätze	55
5.2.1. Behaviorismus	56
5.2.2. Kognitivismus	57
5.2.3. Konstruktivismus	58
5.2.4. Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und -Didaktik	61
5.2.5. Bildungstheoretische und Kritisch-konstruktive Didaktik	63

6.	Didaktische Grundsätze	66
	6.1. Teilnehmer_innenorientierung und Partizipation	67
	6.2. Handlungsorientierung	72
	6.3. Binnendifferenzierung	73
	6.4. Individualisierung entlang von Merkmalen Offenen Unterrichts	74
	6.5. Exemplarisches Lernen	76
7.	Von didaktischen Grundsätzen zur Unterrichtsplanung	79
	7.1. Mesodidaktische Ebene: Institutionelle Rahmenbedingungen	79
	7.2. Mikrodidaktik: Unterrichtsplanung	80
8.	Methodenpool	85
	8.1. Vorbemerkung	85
	8.2. Checkliste	87
	8.3. Methodensammlung	89
	8.3.1. Lernformen bzw. Lernsettings	89
	8.3.2. Diskursive Lernformen - Moderationsstrategien	90
	8.3.3. Methoden für den Einstieg	91
	8.3.4. Kreative Feedback – und Verarbeitungsmethoden	93
	8.3.5. Methoden zur Sicherung von Lernergebnissen	94
	8.3.6. Methoden der ganzheitlichen Involvierung zur Erprobung neuer Handlungs- und Deutungskompetenzen	95
	8.4. Literaturliste zum Methodenpool	95
9.	Literatur	97

A. Kontextbedingungen und Grundlagen

1. Pflichtschulabschluss neu (PSA)

Mit dem Pflichtschulabschluss-Prüfungs-Gesetz, das am 1. September 2012 in Kraft trat, wurde im institutionellen Rahmen der Erwachsenenbildung ein neuer Pflichtschulabschluss neben dem bisherigen externen Hauptschulabschluss eingeführt. Letzterer besteht zwar formal weiterhin, wird aber voraussichtlich viel von seiner bisherigen Bedeutung verlieren, da nach dem „Länder-Bund-Modell“ der „Initiative Erwachsenenbildung“ (IEB) nur mehr Vorbereitungskurse für den neuen PSA gefördert werden. Wer also nicht den Weg einer individuellen Prüfungsvorbereitung wählt, sondern Unterstützung in Form eines Vorbereitungskurses braucht – wie die Mehrheit der Externist_innen bisher – wird auf den neuen Abschluss umsteigen. Der neue PSA wird den bisherigen externen Hauptschulabschluss also weitgehend ersetzen.

Der neue PSA unterscheidet sich vom bisherigen externen Hauptschulabschluss (bzw. auch von der Neuen Mittelschule) in folgenden Punkten:

- ein eigenes, von der Hauptschule bzw. NMS deutlich abweichendes Curriculum, das neue Fächerkombinationen beinhaltet (s.u.) und kompetenzorientiert formuliert ist
- eine neue Finanzierungsform, die – entsprechend der von der IEB 2011 erarbeiteten Förderrichtlinien – statt der bisherigen Maßnahmenförderung im Prinzip eine Individualförderung vorsieht
- eine neue Prüfungsordnung, die einen Teil der Prüfungskompetenz in die Hände der Erwachsenenbildungseinrichtungen legt
- neue Vorschriften bezüglich der Qualifikationen des Lehrpersonals, die von den Förderrichtlinien der IEB abweichen: Lehrende in den Fächern, die in der EB-Einrichtung geprüft werden, brauchen entweder eine Lehrberechtigung für eine öffentliche Schule oder einen akademischen Abschluss in Verbindung mit einer einjährigen Praxis. Für dasjenige Fach, das in der Prüfungsschule geprüft wird, gelten die von der IEB¹ formulierten Anforderungen (Lehramt, WBA-Zertifikat, Praxisnachweis).

Die hier aufgezählten Punkte werden im Lauf dieses Leitfadens noch ausführlicher dargelegt. An dieser Stelle soll lediglich deutlich gemacht werden, dass es sich beim PSA um tatsächlich um einen neuen Schulabschluss und nicht bloß um (geringfügige) Änderungen zum bisherigen externen Hauptschulabschluss handelt.

Die von Seiten des Gesetzgebers mit dem PSA verbundenen Zielsetzungen werden im Kapitel „2.1 Ziele und Zielgrößen des PSA“ vorgestellt. Aufgabe des Projektverbundes zur Begleitung des neuen PSA² war es, für diese neue Schulabschlussform didaktisches Material in Form von Unterrichtsbeispielen und begleitenden Handreichungen zu erarbeiten.

Sowohl die Erarbeitung von Unterrichtsmaterial als auch deren Umsetzung im Unterricht erfordern grundlegende pädagogisch-didaktische Reflexionen, denen dieser Leitfaden gewidmet ist, wobei schon an dieser Stelle auf die prinzipiellen Schwierigkeiten eines solchen Unterfangens hingewiesen werden soll:

1 vgl. Länder-Bund-ExpertInnengruppe (2011), S 67ff

2 Bfi OÖ (Linz), Mafalda (Graz), maiz (Linz), uniT (Graz), VHS Linz, VHS Wien; in der Anlaufphase auch noch bfi Tirol und VHS Burgenland

- Auch für den bisherigen externen Hauptschulabschluss liegen keine systematischen pädagogisch-didaktischen Überlegungen vor. Unterrichtende konnten auf pädagogisch/ andragogische Literatur zur Erwachsenenbildung im allgemeinen und auf Literatur zu spezifischen Themen wie „Unterricht mit Bildungsbenachteiligten“, „Early School Leavers“, Heterogenität etc. sowie fachdidaktische Literatur für verschiedene Zielgruppen (Jugendliche, Migrant_innen...) als Hilfestellung zur Entwicklung eines zielgruppenorientierten Unterrichts zurückgreifen. Eine systematische Reflexion über den Unterricht mit dieser speziellen Zielgruppe und unter den Rahmenbedingungen eines Vorbereitungskurses zum externen Hauptschulabschluss fehlt bislang. Lediglich die Studie „Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss“ von Steiner/Wagner aus dem Jahr 2006 gibt einige wichtige Hinweise auf notwendige Rahmenbedingungen und Unterrichtsformen.³ Diese Forschungslücke lässt sich mit den vorliegenden Überlegungen nicht schließen, und pädagogisch-didaktische Überlegungen zum PSA können daher nur cursorisch und vorläufig bleiben.
- Der Pflichtschulabschluss ist, wie bisher der externe Hauptschulabschluss auch, formal demjenigen der NMS gleichgestellt. Das Curriculum⁴ zum PSA ist kompetenzorientiert formuliert und suchte einen für inhaltliche Schwerpunktsetzung offenen Rahmen abzustecken; allerdings wurden alle bisherigen Einfächer (bis auf Mathematik) in transdisziplinäre Fächerkombinationen (sog. „Kompetenzfelder“) überführt, für die es in der österreichischen und internationalen Bildungslandschaft kaum Vorbilder gibt.⁵ Um originäre Fächerkombinationen handelt es sich bei folgenden Kompetenzfeldern: „Deutsch – Kommunikation und Gesellschaft“ (Kombination von „Deutsch“, „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“), „Englisch – Globalität und Transkulturalität“ (Kombination aus „Lebende Fremdsprache Englisch“, „Geographie und Wirtschaftskunde“), „Kreativität und Gestaltung“ (Kombination aus „Musikerziehung“ und „Bildnerische Erziehung“) sowie beim Kompetenzfeld „Gesundheit und Soziales“ (Kombination aus „Haushaltslehre“ mit Teilen der „Biologie und Umweltkunde“). Das Kompetenzfeld „Natur und Technik“ mit einem fachübergreifenden Verständnis von „Naturwissenschaften“ kann sich vergleichsweise noch am meisten in internationale Trends und erste österreichische Ansätze einordnen und damit zum Teil an bestehenden Curricula, Unterrichtsmodellen und Schulbüchern orientieren.⁶

Die Verordnung⁷ über die Prüfungsgebiete und den Prüfungsstoff orientiert sich stark am Lehrplan der NMS und hat Stoffgebiete aus dem schulischen Lehrplan, soweit dies möglich war, den Kompetenzfeldern des Curriculums zugeordnet. Das Zusammenspiel zwischen Verordnung und Curriculum sowie die Umsetzbarkeit und Zielorientiertheit der Kompetenzfelder und Deskriptoren müssen erst in der Praxis getestet und evaluiert werden.

- Das Curriculum für den neuen PSA geht auf Reformbestrebungen zur Vereinfachung und Modernisierung des Hauptschulabschlusses zurück, die bereits vor Einführung der NMS auch von Seiten der Sozialpartner diskutiert wurden und von mehr Eigenständigkeit für die Erwachsenenbildung (nicht zuletzt

3 Der Bildungssoziologe Mario Steiner widmete einige seiner Arbeiten dem Problem der „Early School Leavers“, benachteiligten Jugendlichen und dem externen Hauptschulabschluss, allerdings aus einer soziologischen, keiner pädagogisch-didaktischen Perspektive. Überblick über die Arbeiten von Mario Steiner: www.equi.at/de/team/Mario+Steiner

4 Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur (in Folge zit. als bm:ukk) 2012b

5 Allerdings wurden mit der umfassenden Reform schulischer Lehrpläne im Lehrplan '99 fünf Bildungsbereiche definiert, die als Bindeglied zwischen allgemeinen Bildungszielen und fachspezifischen Zielen einen Bezugsrahmen für stärkere fächerverbindende und fächerübergreifende Zusammenarbeit geben sollen: Sprache und Kommunikation, Mensch und Gesellschaft, Natur und Technik, Kreativität und Gestaltung, Gesundheit und Bewegung.

6 Vgl.: Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften – nationale Bildungsstandards (Schweiz), Naturwissenschaftliche Bildungsstandards Berufsbildende Höhere Schulen (Österreich)

7 bm:ukk 2012a

über Prüfungsberechtigung) ausgingen. Durch das PSA-Gesetz wurde die Erwachsenenbildung doch wieder stark an das schulische System rückgebunden. Dadurch kommt es gegenwärtig zu Überforderungen, da in beiden Systemen gleichzeitig tiefgreifende Reformen stattfinden. Dies ist auch an den vielen kritischen Stellungnahmen der Fachöffentlichkeit bei allen bisher durchgeführten Tagungen zum PSA deutlich geworden. Es ist nachvollziehbar, dass Lehrende in den NMS wenig Begeisterung zeigen, sich für die Abwicklung von Prüfungen in der Erwachsenenbildung auch noch mit den völlig neuen Fächerbündeln in der EB auseinanderzusetzen. Umso mehr, als sich die NMS selbst noch in einer Entwicklungsphase befindet, und insbesondere die Umstellung auf kompetenzorientierten Unterricht und dementsprechende Prüfungsformen als längerdauernder Prozess⁸ angelegt ist. Die Umstellung der Hauptschulen auf die NMS, die 2008 begonnen wurde, 2018 abgeschlossen sein soll und mit über 200 Millionen Euro budgetiert ist, wird von umfangreichen Programmen und Initiativen begleitet: von einer Implementierungsbegleitung, einer NMS-Entwicklungsbegleitung, dem „Lerndesigner_innen-Programm“ usw.

Soll die Äquivalenz zwischen PSA und NMS also nicht nur auf der legislativen Ebene bestehen, sondern der PSA auch in der Praxis sowohl im weiterführenden Bildungssystem als auch am Arbeitsmarkt demjenigen der NMS entsprechen, müssen die gegenwärtigen Entwicklungen in der NMS aufmerksam verfolgt werden, um die Kompatibilität der Abschlüsse sicherzustellen. Auch hinsichtlich der – für NMS und PSA gleichsam – proklamierten bildungspolitischen Zielstellung „größere Chancengleichheit“ müssten grundlegende Indikatoren laufend gemessen und verglichen bzw. passende Indikatoren entwickelt werden.

So gilt für die NMS beispielsweise die Aufstiegsberechtigungsquote in AHS und BHS als wichtiges Erfolgskriterium. Sie lag im Schuljahr 2012/13 bei 57%⁹. Eine wichtige bildungspolitische und somit pädagogische Fragestellung wäre, ob diese Aufstiegsberechtigungsquote auch für den PSA Geltung hat bzw. welche Indikatoren das damit verfolgten Bildungsziel der größeren Chancengerechtigkeit abbilden können.

- Die Vorläufigkeit pädagogisch-didaktischer Überlegungen erklärt sich nicht zuletzt aus dem Tempo des Reformschubs in der Erwachsenenbildung, das Projektumfeld inkl. der auf politischer Ebene laufenden Prozesse und Entscheidungen hat kontinuierliche Arbeit auf Seiten des Projektteams nicht unbedingt erleichtert und die ursprüngliche Planung, die einen mittelfristigen Übergangsprozess mit Raum für grundlegendere Diskussion begleiten hätte sollen, auf den Kopf gestellt. Der Projektverbund hat sich noch in der Phase der ESF-Projektfinanzierung aus Trägern konstituiert, die langjährige Erfahrung in der Durchführung von Hauptschullehrgängen in der EB und begleitende konzeptive Entwicklungsarbeit aufweisen konnten, mit dem Ziel, vorerst ein kompetenzorientiertes Curriculum für einen Neuen Mittleren Abschluss in der Erwachsenenbildung als Grundlage für weitere Diskussion zu erarbeiten. Der als Projektergebnis vorliegende curriculare Rahmen wurde im politischen Prozess weitgehend verändert und die Kompetenzfelder neu strukturiert, wenngleich ein guter Teil der bereits formulierten Deskriptoren in den vom bm:ukk gesteuerten Überarbeitungsprozess eingeflossen sind.¹⁰ Zudem hat der Entwurf im Sinne einer Gleichwertigkeit des Abschlusses und aus Praxiserfahrung mit Wahlmodulen nur Pflichtmodule beinhaltet, da Wahlmodule u.a. die Planbarkeit im engen Korsett der Initiative Erwach-

8 vgl. etwa die Erfahrungen der Lerndesigner_innen mit der Umstellungsphase in: Svecnik und Petrovic 2013

9 bm:ukk 2013

10 Die ursprünglich gedachten Kompetenzfelder hätten trotz der bereits im Entwurf präsenten Orientierung an Transdisziplinarität nicht jenen Spagat erfordert, der im Gesetzwerdungsprozess mit den Fächern EGT und DGK angelegt ist. Vgl. „Kompetenzorientiertes Curriculum für einen Neuen Mittleren Abschluss in der Erwachsenenbildung“. Arbeitsgruppe „HSA neu“, Draft Paper Dez. 2011 (unveröff.)

senenbildung erschweren und es kaum als Vorteil hinsichtlich einer Chancengerechtigkeit für Benachteiligte gesehen werden kann, dass z.B. Naturwissenschaften, die in stark nachgefragten Lehrberufen relevant sind, nicht als Pflichtmodul angeboten werden.

Mit der auf rasche gesetzliche Regelung ausgerichteten politischen Konjunktur wurde die im Projekt geplante konzeptive Weiterarbeit auf eine Abfederung der neuen Gesetzeslage ausgerichtet. Angesichts dessen, dass Vorarbeiten nur mehr sehr bedingt verwendet werden können (mit Neudefinition der Kompetenzfelder auch bezüglich der zur Unterstützung der Lehrenden erarbeiteten Beispiele), der Unterbrechung des Projektprozesses und der im Vergleich zum Schulsektor bescheidenen Ressourcen und sehr knappen Zeitläufe können endgültige Überlegungen zum gegenwärtigen Zeitpunkt schwerlich vorliegen. Auch die für Herbst 2013 vereinbarten Fassungen diverser Handreichungen werden insofern keine Endergebnisse formulieren, sie können nur den Zwischenstand eines in vielem noch experimentellen Übergangsprozesses markieren.

Nicht zuletzt ist das Projektteam aus der eigenen Praxis heraus mit Kompetenzen und Engagement der Lehrenden in der Erwachsenenbildung und auch den teils schwierigen Rahmenbedingungen vertraut. Eine grundlegende Orientierungshilfe bezüglich des neuen PSA scheint uns demnach vordringlicher als engfasste Vorgaben und einfache Rezepte zur Unterrichtspraxis, die bisher Geleistetes und Umfeldbedingungen ignorieren.

Die Umsetzung des neuen Pflichtschulabschlusses stellt vor große Herausforderungen, denen nicht von heute auf morgen vollständig entsprochen werden kann, vorliegende Handreichung versteht sich als erster Wegweiser, der mit Blick auf die Kontextbedingungen einen Orientierungsrahmen für grundsätzliche pädagogisch-didaktische Überlegungen aufspannen will, der auch vermitteln soll, dass mit dem neuen Abschluss nicht alles über Bord geworfen werden muss, was bisher zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildung gehört hat.

Auch der Blick auf Rahmenbedingungen soll eine Entlastung für die pädagogische Praxis signalisieren, indem Möglichkeiten der Weiterentwicklung im Rahmen des Machbaren skizziert werden. In einer ersten Stufe können vermutlich bestenfalls Automatismen, die im Alltag entstanden sind, nochmals neu überdacht werden, weil die neuen Fächerbündel ohnehin eine neue Organisation des Unterrichts erfordern (sowohl auf Ebene der Inhalte wie der Stundenplanung), andere methodisch-didaktische Ansätze ausprobiert werden und die Auseinandersetzung mit Kompetenzorientierung und Transdisziplinarität begonnen werden. Letzteres, auch das ist uns bewusst, ist vor allem angesichts des hohen Anteils an Honorarkräften eine hohe Anforderung.

Das Projektteam versteht sich in diesem Prozess als kollegiale Begleitung und weniger als Expert_innen-gremium, der Diskussionsprozess betreffend die durch Gesetz, Verordnung und Programmplanungsdokument definierten Konturen des neuen Abschlusses ist selbst auf Projektebene keineswegs abgeschlossen. Wenn z.B. Kompetenzorientierung einen Mehrwert für Lernende haben soll, der über die Drapierung herkömmlichen „Stoffes“ in neuen Worthülsen hinausgehen soll, muss auch Zeit für ein grundlegendes Überdenken der bisherigen Praxis und einen längerfristigen Übergangsprozess sein.

Die dargestellten Problemfelder sollen jedenfalls deutlich machen, dass pädagogisch-didaktische Überlegungen zum jetzigen Zeitpunkt nur eine erste Orientierung bieten können und sich entlang der Umsetzungspraxis und deren laufender pädagogischer Reflexion entwickeln müssen. Dies soll deshalb gesagt sein, weil uns bewusst ist, dass die Erwartungshaltung bezüglich erstellter Materialien sehr hoch ist, und angesichts des Zeitdrucks im Idealfall eins zu eins einsetzbare Vorlagen erhofft werden. Da in den einzel-

nen Institutionen im Rahmen der IEB-Kontingente unterschiedliche Rahmenplanung z.B. für verfügbare Einheiten in einem Fächerbündel erfolgt, *muss* eine Neuplanung des Unterrichts im jeweiligen Rahmen und angesichts des Lehrplanbezugs den Einrichtungen überlassen bleiben, nicht zuletzt hängt konkrete Unterrichtsgestaltung davon ab, ob die Einrichtung prüft oder an die Schulen rückverwiesen ist. Das gilt nicht zuletzt auch für die erarbeiteten Beispiele, die Unterstützung im Implementierungsprozess leisten sollen – auch diese verstehen sich als offener Materialienpool, der die thematische Vernetzung quer zu den Kompetenzfeldern ermöglicht, aber grundsätzlich modular gestaltet ist, um flexible Integration in die individuelle Unterrichtspraxis zu ermöglichen.

2. Kontextbedingungen

„Für Lehrende, die sich in ihrem didaktischen Handeln auf kritisch-theoretische Positionen berufen, müsste Ausgangspunkt ihres Handelns erstens eine Analyse gesellschaftlicher Bedingungen und ihre spezifischen Wirkungen für das eigene Handeln beinhalten. Zweitens würden Lehr-Lernprozesse selbst zum Gegenstand einer kritischen Analyse und Hinterfragung durch Lehrende und Lernende. Im Rahmen eines transformatorisch begründeten lerntheoretischen Ansatzes würde gefragt, welche Macht- und Herrschaftsverhältnisse sich in der Erwachsenenbildung selbst spiegeln, inwiefern sie diese reproduziert oder versucht, ihnen durch ihr didaktischen Handeln entgegenzuwirken.“ (Christine Zeuner)¹¹

Im Folgenden wird versucht, dem Erfordernis kritischer Pädagogik entsprechend, einige der Rahmenbedingungen für den neuen Pflichtschulabschluss zu benennen, soweit sie sich zum gegebenen Zeitpunkt vorhersehen lassen¹², um auf dieser Grundlage pädagogisch-didaktische Überlegungen zu entwickeln. Da die zu erarbeitenden Handreichungen auf die Praktiker_innen in der Erwachsenenbildung abzielen, ist es uns wichtig zu vermitteln, dass pädagogische Überlegungen nicht ohne Rücksicht auf Kontextbedingungen angestellt werden sollen und können und dem (aus der Praxis gewachsenen) Projektteam die Schwierigkeiten, knapp nach der Umstellung auf IEB-Förderbedingungen mit der Implementierung eines völlig neuen Abschlusses zu beginnen, durchaus bewusst sind.

2.1. Ziele und Zielgrößen des PSA

Im Programmplanungsdokument¹³ der „Initiative Erwachsenenbildung“ werden für den PSA folgende Ziele formuliert:

- Verbesserung der Bildungschancen für gering qualifizierte Personen
- Verbreiterung der Durchlässigkeit und Erhöhung des Bildungsniveaus mit dem Ziel „eine mittlere Qualifikationsstufe“¹⁴ zu erreichen
- Verankerung erwachsenengerechter Mindeststandards
- Gendersensible Ausrichtung des Programms und Diversity-Mainstreaming
- Stärkung der Schlüsselkompetenzen als Voraussetzung für LLL

Im Curriculum werden folgende allgemeine Bildungsziele der PSA-Lehrgänge formuliert:

- „Erwerb grundlegenden Wissens und grundlegender Fähigkeiten, die zum Einstieg in weitere Bildungs- bzw. Ausbildungswege auf Sekundarstufe II sowie vergleichbaren Ausbildungen im Bereich des Sozial- und Gesundheitswesens befähigen,
- die Chancen am Arbeitsmarkt erhöhen, berufliche Möglichkeiten erweitern und die Basis für eine nachhaltige Partizipation am Arbeits- und Berufsleben sicherstellen,
- die Grundlage für eine aktive Teilhabe an und Mitgestaltung der Gesellschaft bilden.“¹⁵

11 Zeuner 2012, S. 64

12 Nicht absehbar ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt, ob der PSA auf Dauer angelegt ist. Im Programmplanungsdokument ist nur der mittelfristige Zeitraum bis 2014 kalkuliert, die Zielgruppengröße von insgesamt 280.000 Personen könnte bei einem kalkulierten jährlichen Kontingent von ca. 2-3000 Personen (PPD 49) also nur unter massiver Ausweitung des Programms erreicht werden. Auch hinsichtlich der Prüfungserfordernisse, der konkreten Zusammensetzung der Prüfungskommissionen, der Zuweisung von Prüfungsschulen, der Zusammenarbeit mit den Landesschulräten/Stadtschulrat für Wien etc. sind noch viele Fragen offen.

13 Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011

14 Ebd., S. 17

15 bm:ukk 2012b, S. 7

Als Zielgruppe werden im Programmplanungsdokument der „Initiative Erwachsenenbildung“ „bildungsbenachteiligte und nicht mehr schulpflichtige“ Personen genannt, denen mit dem Erwerb eines Pflichtschulabschlusses eine „chancengerechte Teilhabe an der Wissensgesellschaft“¹⁶ ermöglicht werden soll. Mangelnde formale Bildung wird dabei als Ausdruck „fest verankerte(r) Chancenungleichheit in der Gesellschaft und im Wirtschaftsprozess“¹⁷, daher der Zugang zu höherer formaler Bildung als Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit gesehen. Mangelnde Abschlüsse „beeinträchtigen die Lebenschancen des Einzelnen, und gleichzeitig gehen der Gesellschaft und Wirtschaft Entwicklungschancen verloren“.¹⁸

Sowohl im Programmplanungsdokument wie auch im Curriculum wird der Zusammenhang zwischen Ausbildung/Weiterbildung, Beschäftigungschancen und Einkommen also eher linear gedacht: Je höher das Bildungslevel, desto geringer die Wahrscheinlichkeit der Arbeitslosigkeit und desto höher das Einkommen. Diese aus der Humankapitaltheorie stammende Annahme wird in der Bildungssoziologie generell sehr kritisch diskutiert¹⁹ und wird im Folgenden um einen Aspekt erweitert, der für pädagogisch-didaktische Fragestellungen rund um den PSA relevant ist: Seit Ende der 90er Jahre polarisiert sich der europäische Arbeitsmarkt. Es gibt einen wachsenden Bedarf sowohl am oberen wie auch am unteren Ende der Qualifikationsskala, während der Bedarf in den mittleren Qualifikations- und Lohnniveaus sinkt. Der Konkurrenzdruck am unteren Ende der Qualifikationshierarchie steigt.²⁰

Der Pflichtschulabschluss stellt zweifellos ein Qualifikationsminimum für die Teilnahme am Arbeitsmarkt oder weiterführender Bildungswege dar, es stellt sich jedoch die Frage, ob er eine hinreichende Voraussetzung für die Teilnahme am qualifizierten Arbeitsmarkt ist. Dazu formuliert etwa der österreichische (Bildungs-)Soziologe Manfred Krenn: „Das Signal, das heute von einem „Nur-Pflichtschulabschluss“, v.a. am Arbeitsmarkt ausgeht, ist ein völlig anderes als noch vor dreißig Jahren. Die Wahrnehmung von gering Qualifizierten hat sich in diesem Zeitraum entscheidend verändert – geringe formale Bildung bzw. Qualifikation ist zu einem sozialen Stigma geworden.“²¹ Dieses soziale Stigma kann auch, so Krenn weiter, durch ein Nachholen des Pflichtschulabschlusses schwer wettgemacht werden, insbesondere wenn der Abschluss im Erwachsenenalter erfolgt: „Auch eine potenziell mögliche nachträgliche „Korrektur“ ihres Stigmas der Ausbildungslosigkeit (z.B. durch eine Ausbildung nach dem 25. Lebensjahr) trägt nicht zum ‚Erwerb eines völlig normalen Status‘ bei, sondern transformiert das ‚Ich mit einem bestimmten Makel zu einem Ich mit dem Kennzeichen, ein bestimmtes Makel korrigiert zu haben.“²²

Für pädagogisches Arbeiten im Rahmen des PSA würde dieser Befund – vor allem für die noch jugendlichen Schulabbrecher_innen – zum einen nahelegen, den Abschluss als möglichst frühes Korrektiv tatsächlich nur als Einstieg in eine weitere Bildungskarriere oder der Integration in den Arbeitsmarkt zu sehen und ein starkes Gewicht auf eine entsprechende Weiterbildungsberatung der Lernenden zu legen. Des Weiteren wäre eine kontinuierliche Evaluierung und gegebenenfalls Adaption des PSA nötig um seine Gleichwertigkeit mit einem NMS-Abschluss sicher zu stellen.

16 Ebd., S. 7

17 Ebd., S. 9

18 Ebd., S. 17

19 Vgl. die Überblicksdarstellung in Kristen (1999) oder Kupfer (2011)

20 European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) 2011; Krenn 2010, S. 6ff

21 Krenn 2010, S. 1

22 Ebd., S. 8. Ähnlich argumentieren Ansätze, die mit dem Bourdieu'schen Habitusbegriff operieren, wonach „entscheidende soziale Weichenstellungen, wie Schul- und Berufsabschlüsse () und die Ausbildung von Habitusmustern bereits erfolgt und in soziale Laufbahnen eingemündet sind (). Weiterbildung kann demnach im Erwachsenenalter höchstens „Feinregulationsfunktionen“ () übernehmen.“ (ebd., S.10)

Andererseits ist für die Bildungspraxis bedeutsam, den gesellschaftlichen Gesamtkontext im Auge zu behalten, weil auch dieser realistische Blick von pädagogischer Relevanz ist. Den im Feld tätigen Personen sind – dies lässt sich angesichts der in den ESF-Jahren möglichen Vernetzungsstrukturen behaupten – die damit verbundenen Schwierigkeiten durchaus bewusst. Soziale Stigmata und Diskriminierungserfahrungen prägen viele Individuen, mit denen die Bildungsarbeit aufgenommen wird, soziale und psychologische Stabilisierung machen einen Teil der Arbeit aus. Von marginalisierter Position aus über den PSA die Eintrittskarte für Arbeitsmarkt und Gesellschaft zu erhalten, ist eine Hoffnung, die nur für einen kleinen Teil der Lernenden Wirklichkeit werden wird. Sofern Bildung als Prozess der Selbstermächtigung verstanden wird, hat sie auch die Aufgabe, den Teilnehmer_innen ein reflektiertes Selbstbewusstsein zu vermitteln, das mit diesen Kontextbedingungen besser umgehen kann.

Die Zielgröße für den Pflichtschulabschluss wird anhand der jährlichen Anzahl von Hauptschul-Abbrecher_innen berechnet, die auf die Gruppe der 15-64jährigen in der Gesamtbevölkerung umgelegt wird. Die „Schätzverfahren auf Basis der Schulstatistik (...) weisen einen relativ konstanten Anteil von österreichweit 5% eines Schuleintrittsjahrgangs aus. [...] Werden diese 5% auf die Altersgruppe der 15- bis 64-Jährigen übertragen, dann umfasst die Zielgruppe von Kursen zum Nachholen des Hauptschulabschlusses rund 280.000 Personen.“²³ Allerdings stellen nicht diese 280.000 Personen die Zielgruppe dar, sondern primär jene 5.000, die jährlich das Bildungssystem ohne Hauptschulabschluss verlassen. Diese Zielgruppe soll im Laufe der kommenden Jahre mit jährlichen Zielgrößen zwischen 1.500 (2011/12) bis 2.400 (2013/14) Personen erreicht werden (für die Zeit nach 2013/14 liegen noch keine Planungen vor).

Im Programmplanungsdokument wird in einer näheren Bestimmung der Zielgruppe der „hohe(n) Anteil an Personen mit Migrationshintergrund“ vermerkt sowie die Tatsache, dass „der Großteil der TeilnehmerInnen auf negative Schulerfahrungen zurückblickt.“²⁴ Weitere Anhaltspunkte zur Zielgruppenbestimmung liefert die bereits erwähnte Studie von Steiner/Wagner, wonach mehr als die Hälfte der Lernenden 17 Jahre oder jünger sind, nur 10% älter als 22 Jahre und 5% älter als 30 Jahre²⁵. Das Durchschnittsalter der Lernenden lag bei 18,4 Jahren. Der Anteil von Migrant_innen betrug zum Untersuchungszeitraum 66%. Beinahe die Hälfte der Kursteilnehmer_innen waren Migrant_innen der ersten Generation, also Personen, die ihre Schullaufbahn zumindest zum Teil im Ausland absolviert hatten. Ebenfalls rund 50% hatten die Hauptschule in Österreich ohne positiven Abschluss verlassen.

Die dünne Datenlage weist, wie bereits oben angemerkt, auf eine gravierende Forschungslücke im Bereich „externer Hauptschulabschluss-PSA“ hin, die bildungspolitische wie pädagogisch-didaktische Überlegungen auf eine schwache Basis stellt.

²³ Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011, S 14

²⁴ Ebd., S. 26

²⁵ Steiner/Wagner 2006, S. 49

2.2. Finanzierung: Länder-Bund-Modell

Mit der „Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen“ wurden die Vorbereitungskurse zum Pflichtschulabschluss auf eine neue budgetäre Grundlage gestellt, die gemäß dem Regierungsprogramm 2008 ein kostenfreies Nachholen von Bildungsabschlüssen der Sekundarstufe I (PSA) und der Sekundarstufe II (BRP) ermöglichen²⁶ und eine österreichweit einheitliche Förderung gewährleisten soll²⁷. Nun waren zwar schon in der Vergangenheit die Vorbereitungskurse zum externen Hauptschulabschluss bei vielen Anbieterorganisationen kostenfrei²⁸, aber die Ausweitung dieser Bildungsschiene sollte zu einer Vergrößerung des Teilnehmer_innenkreises und einer Vereinheitlichung der Finanzierung führen.

Davor wurden die Vorbereitungskurse größtenteils durch eine Maßnahmenförderung im Rahmen der Programme des Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert, nunmehr erhalten die Trägereinrichtungen für eine/n Lernende/n die maximale Summe von 6.600,- Euro mit entsprechenden Abschlägen bei Dropouts. Die Gesamtstunden sind mit maximal 1.160 UE gedeckelt und verteilen sich dabei auf maximal 1.000 UE für den Unterricht im engeren Sinn und weitere 160 UE für Clearing, Coaching und Zusatzangebote, beispielsweise Lernhilfe und IT-Unterricht²⁹.

Die Höhe der Fördersumme und der Unterrichtseinheiten scheint sich an den Ergebnissen der Studie „Evaluation der Vorbereitungslehrgänge zum Nachholen des Hauptschulabschlusses“ durch das IHS im Jahr 2006 zu orientieren. Dort wird eine, je nach Angebotstyp variierende Kursdauer von 477 UE bis 1.175 UE genannt, die mit entsprechend gestaffelten Kosten pro Absolvent_in einhergeht: Von 2.500 € beim am wenigsten betreuungsintensiven bis € 9.500 beim betreuungsintensivsten Angebot³⁰. Die unterschiedlichen Kosten resultierten aus der jeweiligen Breite des Angebots der einzelnen EB-Einrichtungen, beispielsweise ob soziopädagogischer Begleitung, Lernhilfe, Berufsfindung etc. angeboten wurde oder nicht.

Die Höhe der eingesetzten Mittel korrelierte dabei sehr eindeutig mit dem Erfolg der Maßnahme³¹: Bei dem am niedrigsten dotierten Angebot lag die Abschlussrate bei 46%, die Dropout-Rate daher bei 54%. Beim kosten- und betreuungsintensivsten Angebot lag die Abschlussrate bei 78%, die Dropout-Rate also bei 22%. Die im Rahmen der IEB zur Verfügung stehenden Mittel liegen mit 6.600,- Euro bei etwa zwei Drittel des betreuungsintensivsten Angebots.

Interessant erscheint uns an dieser Stelle ein Vergleich mit den Ausgaben im Schulbereich: Im „Nationalen Bildungsbericht“ werden die durchschnittlichen Ausgaben pro Schüler_in in der Sekundarstufe I für das Jahr 2010 mit 9.150 €³² angegeben. Der Vergleich zwischen NMS und PSA ergibt also, dass die finanziellen Ressourcen in PSA-Lehrgängen rund 72% derjenigen für HS/NMS-Schüler_innen³³ betragen.

26 Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011, S 5

27 Ebd., S 10

28 vgl. Steiner/Wagner 2006, S 14f

29 Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ 2011, S. 27f

30 Steiner/Wagner 2006, S. 85f

31 Steiner/Wagner 2007, S. 49

32 Herzog-Punzenberger 2012, S. 41

33 Um einen seriösen Vergleich anstellen zu können müssten allerdings die Unterschiede in den Gehältern der Lehrenden miteinbezogen werden, die in der Schule höher liegen als in EB-Einrichtungen. Die 72% stellen somit nur einen ungefähren Richtwert dar.

Die neue Förderlogik mag in manchem als Fortschritt gesehen werden, weil es zumindest ein bundesweites Commitment zu stabilen Förderstrukturen gibt.

Aus Sicht der Praxis sind im Vergleich zu ESF-Logiken auch starke Nachteile nicht zu übersehen: Die Standardisierung auf einen „Mittelwert“ der ESF-Angebote erschwert spezifische Schwerpunktsetzungen und erlaubt wenig Spielraum in der Angebotsstruktur, die Flexibilität in der Abwicklung (Soll-Ist-Verhältnis) ist teilweise noch geringer als im ESF.

Dazu kommt, dass mit der Verländerung der Förderentscheidung neue Entscheidungsebenen geschaffen wurden und durchaus unterschiedliche länderspezifische Bedingungen entstanden sind, was bundesweite Vergleichbarkeit der künftigen Entwicklung erschweren wird.

Die Abhängigkeit der Fördersummen von individuellen Abschlüssen erzwingt zudem verstärkte Selektivität – weil sich Einrichtungen nur eine beschränkte Anzahl an Dropouts und Personen mit erhöhtem Förderbedarf leisten können, müssen von vornherein absehbare „Risiko-Personen“ tendenziell abgewiesen werden, um den Betrieb finanzieren zu können, oder scheitern mangels ausreichender Förderung (erneut). Wenn schon die ESF-Evaluation ergeben hat, die „Ressourcenknappheit führt in den meisten Fällen zu einem zu dichten und prüfungsorientierten Programm, weil rasch Abschlüsse produziert werden müssen. Diese Notwendigkeit des ‚Wisseneintrichterns‘ widerspricht eigentlich ihrem pädagogischen Ansatz und nötigt, relevante Teile beiseite zu lassen“³⁴, so hat sich dies in der IEB vermutlich nicht verbessert.

Geringere finanzielle Mittel müssen nicht zwangsläufig zu schlechteren Unterrichtsbedingungen führen, und eine geringere Anzahl von UE könnte theoretisch durch eine passgenauere Unterrichtsgestaltung in Verbindung mit der Zurverfügungstellung ausreichender Angebote an sozialpädagogischer Betreuung, insbesondere Lernhilfe, ausgeglichen werden. Ein solcher Ansatzpunkt legt allerdings die Latte für EB-Einrichtungen und das Lehrpersonal sehr hoch, denn die Anforderungen an die sozialpädagogische Arbeit sind in PSA-Lehrgängen aufgrund der größeren Heterogenität der Lernenden und des hohen Anteils an Personen, die am Schulsystem gescheitert oder „Bildungsquereinsteiger_innen“ sind, sowieso bereits sehr hoch.

2.3. Begriffsdefinitionen: „bildungsfern“, „bildungsbenachteiligt“, „zertifikatsarm“?

Begriffe sind Ausdruck gesellschaftlicher Diskurse und prägen damit auch die Wahrnehmung und das Handeln der beteiligten Akteur_innen. Im Zwang zur Definition von „Zielgruppen“ werden pauschalisierende Zuschreibungen nur zu leicht wiederholt und verstellen die Wahrnehmung auf individuelle Problemlagen und multiple Identitäten. Auch das ist pädagogisch relevant, weil in der Regel von einer sehr „diversen“ Teilnehmer_innenstruktur in der EB auszugehen ist, wo begriffliche Vereinfachungen teilnehmer_innen- und ressourcenorientierte Zugänge behindern können. Dies ist unseren Erfahrungen nach zwar weniger ein Problem der Praxis als jener Ebenen, die programmatische Rahmenbedingungen festschreiben, dennoch soll kurz die herrschende Begrifflichkeit reflektiert werden.

Im Programmplanungsdokument, einem zentralen Referenzdokument für den PSA, werden als Zielgruppe die „Bildungsbenachteiligten“, „Bildungsfernen“ oder „gering Qualifizierten“ genannt, wobei die Begriffe synonym gebraucht werden.

34 Steiner/Wagner 2006, S. 33

Am Begriff der „Bildungsfernen“ kritisiert etwa der Bildungstheoretiker Erich Ribolits, „dass der Begriff „Bildungsferne“ auf einem einseitigen Bildungsbegriff aufsetzt, der das Beherrschen funktionaler Kompetenzen im Hinblick auf deren Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt in den Vordergrund stellt. Bildung wird damit zum gesellschaftlich erzeugten Zwang und verliert jeden Anklang an eine „Praxis der Freiheit“ (Freire), gleichzeitig ist „(...) Bildungsferne ein Massenphänomen (...), das einen bestimmenden Faktor der gegenwärtigen Gesellschaftsformation darstellt und von dieser systematisch produziert wird.“³⁵

Der Begriff der „gering Qualifizierten“ ist mindestens ebenso problematisch, enthält er doch eine wertende Konnotation, die nur formale Bildungsabschlüsse als nutzbringende und relevante Qualifikationen begreift und damit auch dem Trend zur Aufwertung „informell erworbener Kompetenzen“ entgegenläuft. Ähnliches gilt für die im Zuge der PISA-Diskussion aufgekommene, von der OECD favorisierte Begrifflichkeit der „Bildungsarmut“, die in „Zertifikatsarmut“ und „Kompetenzarmut“, unterschieden wird³⁶.

Auch der Begriff „Bildungsbenachteiligte“ erscheint nicht optimal, impliziert er doch, dass geringe formale Bildung erstens immer nur Ergebnis gesellschaftlicher Ausschlussmechanismen sei und niemals Ergebnis bewusster (Weiter-)Bildungsverweigerung. Nicht-Handeln, Nicht-Teilnahme oder Desinteresse an Weiterbildung kann auch als Widerstand gegen eine fremdbestimmte Aufforderung zur Daueranpassung verstanden werden. Die Erwachsenenbildung hat zu einem guten Teil auch „Unangepasste“ als Klientel, die mit den Disziplinierungen des Schulsystems nicht zu Rande gekommen sind³⁷ und folglich auch schlecht mit einer Wiederholung schulischer Regeln „behandelt“ werden können.

Auch hier ist wieder auf das mangelnde Forschungsergebnisse im Bereich des externen Hauptschulabschlusses hinzuweisen, womit eine genauere Bestimmung der sozialen Milieus im PSA und ihres jeweiligen Zugangs zu Bildung und Schulsystem schwierig wird. Interessante Forschungsansätze zu *den sozialen Milieus in der Weiterbildung* bieten die Arbeiten von Ingolf Erler³⁸ und Daniela Holzer³⁹ zu Bildungstypen und entsprechendem Bildungshabitus, die in weiterer Perspektive auf die Vorbereitungskurse zum PSA umgelegt werden sollten. Zwischenzeitlich kann das erwachsenenpädagogische Grundprinzip einer Begleitung der Teilnehmer_innen auf Augenhöhe und über Beziehungsarbeit als pragmatische Handlungsrichtlinie dienen, die in jedem Fall zielführender scheint als die paternalistische Betreuung von „Bildungsfernen und – benachteiligten“.

In Zeiten des „Heterogenitätsdiskurses“ in der Pädagogik auffallend pauschalisierend erscheint auch der Begriff „Migrant_in“, auch in der Variante „Menschen mit Migrationshintergrund“, der gerne in Zusammenhang mit „Bildungsbenachteiligten“ verwendet wird, werden damit doch 19%⁴⁰ der österreichischen Bevölkerung auf ein einziges Merkmal reduziert – das ihres Geburtsortes bzw. des Geburtsortes ihrer Eltern und/oder Großeltern. Vertreter_innen der Migrationspädagogik (siehe Abschnitt 4.1) kritisieren, dass bei beiden Begriffen der kritische Blick auf ein gesellschaftliches Dominanzverhältnis fehle, in dem das Merkmal „Geburtsort“ mit „diffusen und mehrwertigen“ Fantasien über „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten“

35 Krenn 2010, S 5

36 vgl. Gaisbauer 2012, S 9

37 vgl. die erarbeitete Typologie in: Nairz-Wirth et al. 2010

38 Vgl. Erler 2010

39 Vgl. Holzer 2004

40 „Internationalen Definitionen zufolge umfasst die „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“ alle Personen, deren Eltern im Ausland geboren sind, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit. Im Durchschnitt des Jahres 2011 lebten rund 1,569 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich (= 18,9% der Gesamtbevölkerung)“, in: STATISTIK AUSTRIA 2012b, S 22

verbunden und damit zur Basis der Legitimierung „sozialer Zugehörigkeitsordnungen“ wird.⁴¹ Dem Begriff „Mensch mit Migrationshintergrund“ wird eine essentialisierende Wirkung zugeschrieben. Mecheril et al. schlagen als Alternative den Begriff „Migrationsandere“ vor: Mit diesem Kunstwort wird der Fokus auf die Herstellung der Differenz zwischen dem fantasierten natio-ethno-kulturellem „Wir“ und dem „Nicht-Wir“ gelegt und damit, so die Hoffnung, essentialisierenden Zuschreibungen entgegengewirkt. „... ‚Migrationsandere‘ ist ein Wort, das zum Ausdruck bringt, dass es ‚Migrant/innen‘ und ‚Ausländer/innen‘ und komplementär ‚Nicht-Migrant/innen‘ und ‚Nicht-Ausländer/innen‘ nicht an sich, sondern nur als *relationale Phänomene* gibt.

„‚Migrationsandere‘ kann somit als Begriff bezeichnet werden, mit dem Prozesse und Phänomene der Konstruktion, Bewältigung, Bewahrung und Veränderung natio-ethno-kultureller Differenz unter bestimmten Bedingungen in den Blick kommen. Dennoch handelt es sich bei ‚Migrationsanderen‘ nicht – so wenig wie bei ‚Migrant/innen‘ oder auch ‚Nicht-Migrant/innen‘ oder beim das Bild essentialistischer Abstammung aufrufenden Ausdruck ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ – um eine einheitliche Gruppe. Mehr noch: Es handelt sich um keine Gruppe. Wichtig ist es, den Konstruktionscharakter der Rede von ‚Migrationsanderen‘ nicht aus den Augen zu verlieren. ‚Migrationsandere‘ ist ein Werkzeug der Konzentration, Typisierung und Stilisierung, das auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung der *in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltenden Personen* verweist. Der Wert des begrifflichen Werkzeugs ‚Migrationsandere‘ bemisst sich an der Erkenntnis über gesellschaftliche Wirklichkeit, Erfahrungen von Menschen und Bildungsprozesse, die mithilfe dieses Instruments ermöglicht wird.“⁴²

Leider fehlt dem Begriff der Migrationsanderen der Bezug zu anderen Zugehörigkeitsordnungen, insbesondere derjenigen der Klasse, was ihn für pädagogisch-didaktische Überlegungen zum PSA problematisch macht: Erstens handelt es sich bei einem Drittel der Zielgruppe nicht um Migrationsandere, sondern um „native Österreich_innen“, und zweitens spielt auch innerhalb der Personengruppe der Migrationsanderen die Klassenlage eine entscheidende Rolle für ihre Position im Bildungs- und Gesellschaftssystem. Migrationspädagogische Überlegungen sollten im Zusammenhang mit dem PSA daher um Erkenntnisse ergänzt werden, die dem Paradigma der Intersektionalität folgen:

„Dieses Paradigma postuliert, dass soziale Ungleichheit auf der Wirkung multipler Gruppenzugehörigkeiten entlang von Gender, sozialer Herkunft und Migrationsstatus beruht (Multidimensionalität), die sich wechselseitig beeinflussen (Intersektionalität) und je nach sozialem Kontext unterschiedlich wirken können (Kontextualität). Neben den zu erwartenden Haupteffekten von Gender, sozialer Herkunft und Migrationsstatus zeigen sich signifikante Interaktionseffekte von sozialer Herkunft sowohl mit Gender als auch mit dem Migrationshintergrund.“⁴³

Auf der Ebene der Begrifflichkeit liefert auch der Intersektionalitätsansatz keine Alternativen, was vermutlich mit dem Dilemma von Bezeichnungen generell zusammenhängt: Jede Bezeichnung von Individuen als Gruppe pauschalisiert sie zugleich, was im Widerspruch zum Anliegen sowohl der Migrationspädagogik wie Intersektionalitätstheorien steht, nämlich u.a. diese Pauschalisierungen infrage zu stellen.

Nachdem keine anderen Begriffe als die oben genannten zur Verfügung stehen, verwenden wir im vorliegenden Text die Begriffe „Bildungsbenachteiligte“, „Migrationsandere“ sowie auch „Migrant_innen“, „Bil-

41 vgl. Mecheril et al. 2010, S 14

42 Mecheril et al. 2010, S 17

43 Gottburgsen 2012, S 86

„bildungsbenachteiligte“ erscheint noch am wenigsten mit einem auf „Zertifikate“ und „Qualifikationen“ reduzierten Bildungsbegriff konnotiert und „Migrationsandere“ eignet sich um den Konstruktionscharakter der speziellen Gruppenbildung in den Blick zu bekommen. Allerdings stellt der Begriff „Migrationsandere“ sehr hohe Anforderungen an pädagogisches Arbeiten und erfordert differenzierte theoretische Überlegungen und Kontextualisierungen, wenn er nicht zu einem bloßen Ersatz von „Migrant_in“ werden und in Gefahr kommen will, rassistische Stereotype durch die Hintertür wieder einzuführen. Bleibt er untertheoretisiert, wiederholt er eine dichotomisierende Sichtweise, deren Infragestellung er gerade bezwecken wollte.

2.4. Ungleichheiten im und durch das Schulsystem

Ungleichheit im Bildungssystem ist Folge einer ungleichen, d.h. nach sozialen, (zugeschrieben) ethnischen und auch geschlechtlichen Merkmalen stratifizierten und segmentierten Gesellschaft und zugleich Voraussetzung für deren Fortbestehen. Im hegemonialen bildungspolitischen Diskurs wird meist nur der erste Teil dieser Aussage rezipiert, als wettbewerbshemmende Vergeudung von Humankapital beklagt oder als Bruch mit dem Versprechen der „Chancengleichheit“ skandalisiert. Die Ungleichheit wird meist unter den Schlagworten „Diversität“, „Vielfalt“, „Heterogenität“ verhandelt, das Bildungssystem als „Spiegel der Gesellschaft“ konzipiert und als Problemlösung von den Institutionen wie von den Lehrenden der „richtige Umgang“ mit der Vielfalt erwartet. Die Professionalitätsanforderung an die Lehrenden fokussiert auf Themen wie „interkulturelle Kompetenz“ bzw. „Differenzsensibilität“ sowie Binnendifferenzierung, Individualisierung, Kompetenzorientierung und „Neue Lernkultur“ als didaktischer Leitlinien.

Für Vorbereitungskurse zum externen Pflichtschulabschluss ist das Thema „Ungleichheit“ von besonderer Relevanz, da wir täglich mit jenen zu tun haben, die aus vielerlei Gründen am (Schul-) System gescheitert sind und auf die unteren Plätze der Gesellschaft verwiesen werden.

Allein damit die Aufforderung zum „richtigen Umgang“ mit unserer „Zielgruppe“ unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht zu einer heillosen Überforderung der Lehrenden wird, lohnt ein genauerer Blick auf das Thema „Ungleichheit im Bildungssystem“, um die Spielräume für eigenes sozialpädagogisches Handeln besser abschätzen zu können.

2.4.1. Empirische Befunde

Österreich zeichnet sich, auch im internationalen Vergleich, durch eine hohe Segmentierung im Bildungssystem aus, die sich über die Generationen fortschreibt. Bildung wird vererbt, d.h. der sozioökonomische wie der Bildungsstatus der Eltern haben großen Einfluss auf die Bildungschancen und damit in weiterer Folge Lebenschancen der Kinder und Jugendlichen. Die intergenerationelle Mobilität ist dabei in Österreich geringer als im OECD-Durchschnitt, die Bildungs- und soziale Mobilität bei Migrant_innen geringer als bei Nicht-Migrant_innen, und bei Mädchen aus bildungsbenachteiligten Milieus geringer als bei Burschen. Mehrfachzugehörigkeit zu sozialen Gruppen mit Bildungsbenachteiligung (nicht-deutsche Herkunftssprache, bildungsbenachteiligter Haushalt, niedriger sozialer Status) verstärkt die Folgen der Bildungsungleichheit. Diese Befunde werden quer durch die nationale und internationale (Forschungs-) Literatur geteilt.⁴⁴

„Ungleichheit im Bildungssystem“ gehört sicherlich zu den am meisten beforschten und diskutierten bildungspolitischen Themen der letzten Jahre – an der Realität ändert das indes wenig. Nach wie vor sind

44 vgl. Bacher 2009; Herzog-Punzenberger 2012, S. 22; Altzinger et al. 2013; Krenn 2010; STATISTIK AUSTRIA 2012b; bm:ukk 2012

Schüler_innen, die mit der Kategorie „Migrationshintergrund“ versehen werden, an Haupt- und Sonderschulen über-, an Gymnasien und BHS unterrepräsentiert:

Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch nach Schulsparten und Jahren⁴⁵

Auch die Tatsache, dass 66% der Lernenden in Vorbereitungslehrgängen zum externen PSA Migrant_innen sind, kann als Indiz dafür genommen werden, dass es dem österreichischen Schulsystem nicht gelingt, „auf die Migrationstatsache in einer Weise zu reagieren, die eine angemessene Bildungsbeteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund ermöglicht hätte.“⁴⁶

Altzinger et al.⁴⁷ belegen in einer aktuellen Studie, dass sich parallel zum steigenden Bildungsniveau der Gesamtbevölkerung die Bildungskluft entlang der Segmentierungslinien „*race, class, gender*“ sogar noch vertieft, d.h. Personen aus sozioökonomisch- und bildungsbenachteiligten Schichten, insbesondere sofern sie Migrationshintergrund haben und/oder weiblichen Geschlechts sind, zu den Verlierer_innen in der „Wissensgesellschaft“ werden. So konstatieren Altzinger et al.: „Für jene jüngeren Personen jedoch, die aus niedrigen Bildungsschichten kommen, zeigt sich (...) trotz des allgemeinen Bildungsanstiegs, dass sich die Zahl jener Personen, die nur die Pflichtschule abschließen hier (im Zeitraum 1971-2010, B.Z.) von 29% auf 32% erhöht hat. (...) Für Frauen aus bildungsfernen Schichten zeigt sich (...) eine deutlich schlechtere Situation im Vergleich zu Männern mit demselben Hintergrund. Ein Elternhaus mit max. Pflichtschulbildung wirkt auf Töchter deutlich negativer als auf Söhne. Töchter bleiben hier zu 40% selbst im niedrigen Bildungsbereich, während dies bei Söhnen „nur“ in 20% der Fälle zutrifft. (...) Dies zeigt, dass die Unterschiede zwischen den Geschlechtern vor allem für bildungsferne Schichten stark sind. (...) Die Segregierung ist somit bei Töchtern deutlicher ausgeprägt als bei Söhnen.“⁴⁸

45 Daten aus: Specht 2009, S. 168 sowie STATISTIK AUSTRIA 2013, S. 24 (eigene Darstellung).

46 Mecheril et al. 2010, S 121

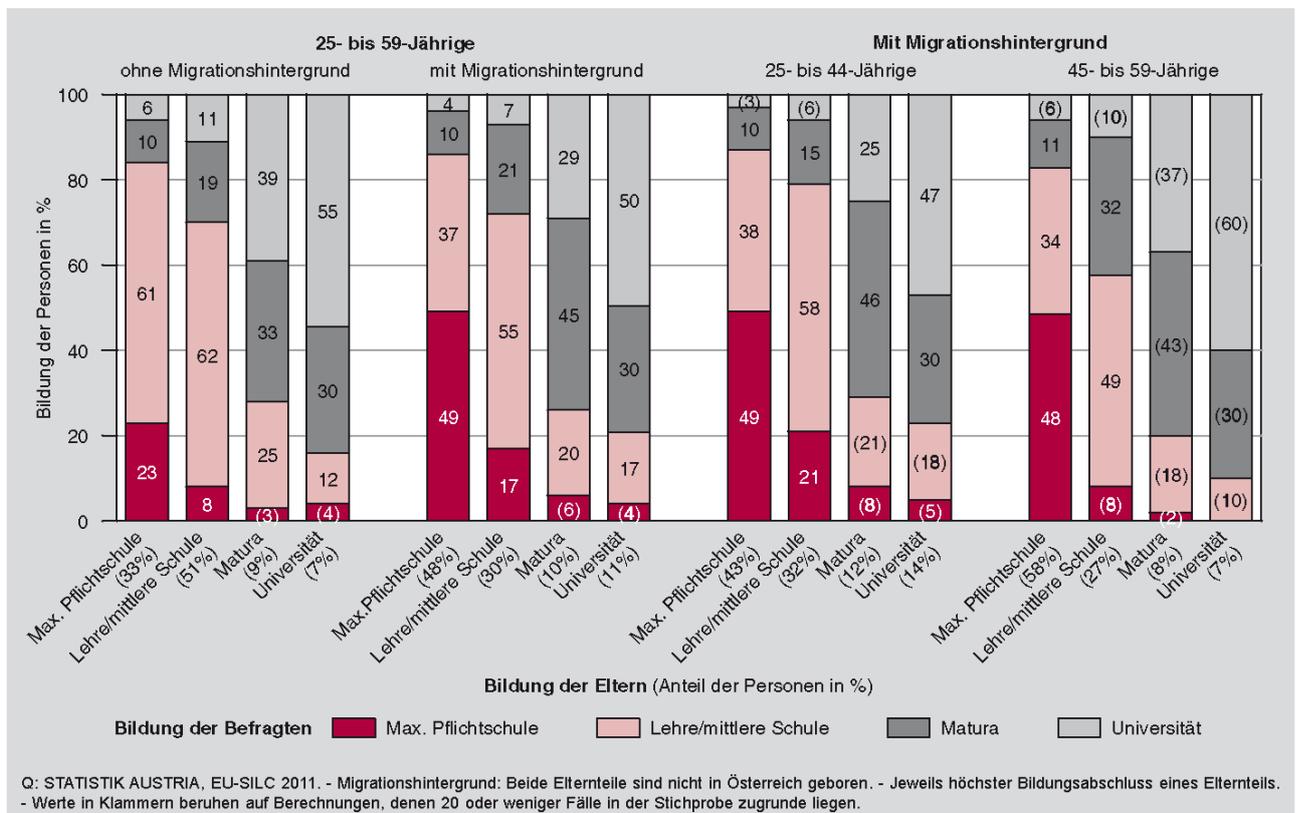
47 Altzinger et al. 2013

48 Ebd., S. 53

Auch der Bildungsbericht 2012 bestätigt, „dass die Bildungsexpansion selbst differenziell wirkt und sozioökonomisch besser gestellte Gruppen davon überdurchschnittlich profitieren.“⁴⁹ Anders formuliert: Der ‚Fahrstuhleffekt‘ der Bildungsexpansion „hat nicht gleichzeitig zu einem sozialen Ausgleich in den Abschlussniveaus geführt und kann als Effekt in Bezug auf die HauptschulabsolventInnen ohnehin infrage gestellt werden.“⁵⁰

Die folgende Grafik zeigt Unterschiede in der Bildungsmobilität nach Alter und „Migrationshintergrund“: Beispielsweise erreichen Kinder, deren Eltern Akademiker_innen sind, im Schnitt zu 54% selbst einen akademischen Abschluss, wobei hier die Unterschiede zwischen den Kategorien „mit und ohne Migrationshintergrund“ gering sind (50% zu 55%).

Unterschiede in der Bildungsmobilität nach Alter und Migrationshintergrund⁵¹



Kinder, deren Eltern maximal Pflichtschulabschluss besitzen, erreichen nur zu 6% einen Universitätsabschluss. 30% der Kinder aus bildungsbenachteiligten Schichten erreichen – wie ihre Eltern – ebenfalls nur Pflichtschulabschluss, während das für einen vergleichsweise geringen Anteil von 4% der Kinder von Akademiker_innen zutrifft.⁵²

In der Gruppe „Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss“ wirkt sich die ethnische Segmentierung am deutlichsten aus: Haben die Eltern „nur Pflichtschulabschluss“, so endet die Schullaufbahn von 49% der Kinder aus migrantischen Haushalten auf dieser Qualifikationsstufe, verglichen mit „nur“ 23% der Kinder aus nicht-migrantischen Haushalten.

49 Bruneforth und Lassnigg 2012, S. 128

50 Emmerich und Hormel 2013, S. 121

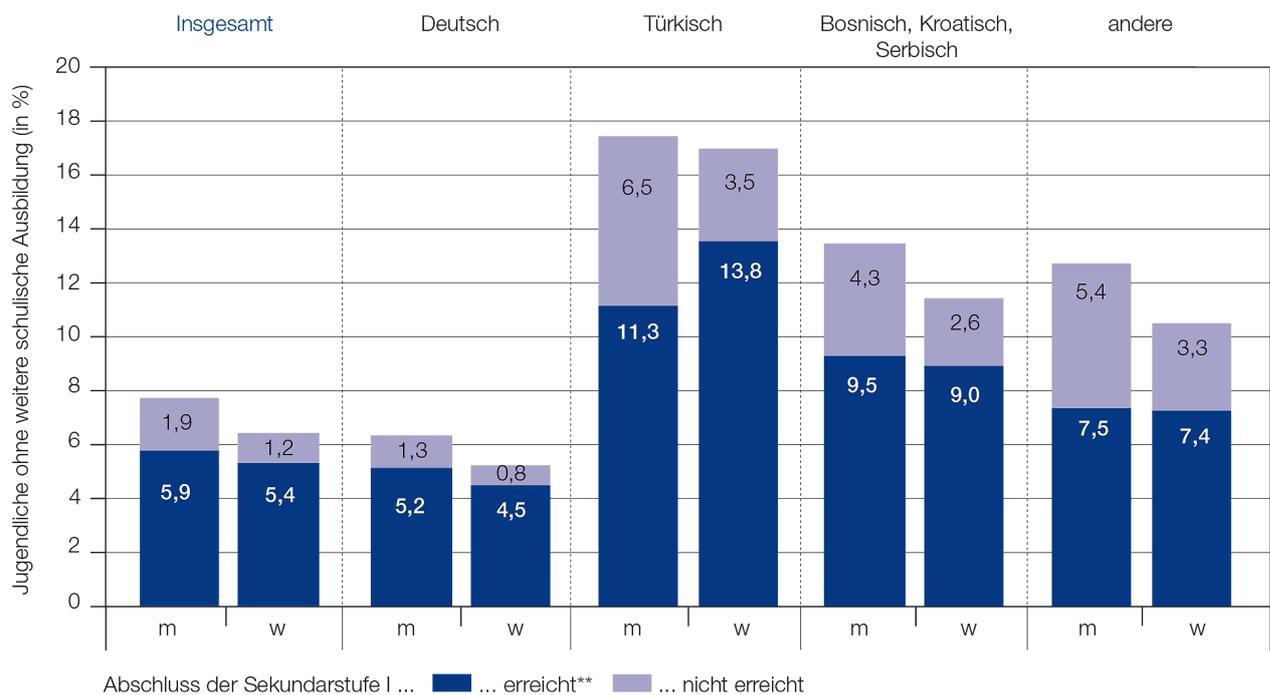
51 Ebd., S. 59

52 Altzinger et al. 2013, S. 53

Damit wird einmal mehr die Erkenntnis bestätigt, dass Mehrfachzugehörigkeit im Rahmen der Triade „race, class, gender“ die Bildungsbenachteiligung verstärkt: Kinder von hochqualifizierten Migrant_innen schneiden in der Bildungslaufbahn unwesentlich schlechter ab als Kinder von hochqualifizierten Nicht-Migrant_innen. Am „unteren Ende“ der Qualifikationshierarchie kombinieren sich Klassenzugehörigkeit, ethnische „Zugehörigkeit“ und Gender jedoch zu einem sehr hohen „Bildungsrisiko“.

Dieser Befund lässt sich auch aus folgender Grafik ablesen, die zeigt, dass die Schullaufbahn für einen sehr hohen Prozentsatz migrantischer Jugendlicher bereits nach der Absolvierung der Schulpflicht endet und ihr Dropout-Risiko sehr hoch ist:

Jugendliche ohne weitere schulische Ausbildung im Jahr nach der Absolvierung der Schulpflicht* nach Umgangssprache und Geschlecht (2009/2010)⁵³



*14-jährige Schülerinnen und Schüler des Schuljahrs 2008/09 (Alter zum Stichtag 1. September 2008; bei regulärer Einschulung im Alter von 6 Jahren im Schuljahr 2008/09 im letzten Jahr der Schulpflicht), die im Schuljahr 2009/10 keine Schule mehr besuchen.

**Erfolgreicher Abschluss der 8. Schulstufe bestimmter Schultypen (z. B. Hauptschule, AHS-Unterstufe), der zum Besuch einer weiterführenden Ausbildung gem. § 28 Abs. 3 SchUG berechtigt.

Nach Beendigung der Schulpflicht mit 15 Jahren verlassen rund 6% der deutschsprachigen Jugendlichen⁵⁴ die Schule (ohne oder mit erfolgreichem Abschluss), aber rund 17,5% der türkischsprachigen und rund 12,5% der BKS-Schüler_innen. Der Bildungsbericht 2012 nennt als Gründe für die Beendigung der Bildungslaufbahn nach Absolvierung der Schulpflicht u.a. den direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt als Hilfskraft oder angelernte Kraft oder auch das Warten auf eine passende Lehrstelle.⁵⁵

Wie die Grafik zeigt, ist das Dropout-Risiko für migrantische Jugendliche deutlich höher als für nicht-migrantische Jugendliche. Besonders die Klassifikation „Umgangssprache Türkisch oder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch“ führen im österreichischen Schulsystem zu einer eklatant höheren Schulabbruchsquo-

53 Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria, in: Bruneforth und Lassnigg 2012, S. 117

54 Die Grafik weist die Ergebnisse nach Geschlechtern getrennt aus. Ergebnisse nach Umgangssprache alleine liegen nicht vor und werden in der vorliegenden Arbeit als Mittelwert der beiden Geschlechter berechnet.

55 Bruneforth/Lassnigg 2012, S. 118

te: Das Risiko für einen türkischsprachigen, männlichen Jugendlichen, die Sekundarstufe II nicht zu beenden, ist rund fünfmal höher als für einen männlichen deutschsprachigen Jugendlichen.

Das deckt sich in etwa mit den Ergebnissen einer Studie des IHS aus dem Jahr 2007, wonach das Dropout-Risiko von Personen ohne EU-Staatsbürgerschaft viermal so hoch ist wie von Österreicher_innen, von Jugendlichen der 2. und 3. Generation doppelt so hoch wie jenes von Jugendlichen mit deutscher Erstsprache. Kinder aus bildungsbenachteiligten Schichten haben ein fünfmal höheres Risiko für einen frühen Bildungsabbruch als Kinder von bildungsetablierten Eltern.

Diese sogenannten „Dropouts“ oder „Early School Leavers“ stellen für die bildungspolitischen Ziele der „Chancengleichheit“ und „Wettbewerbsfähigkeit“ eine besondere Herausforderung dar und bilden daher eine zentrale Zielgruppe bildungspolitischer Maßnahmen, zu denen auch der neue Pflichtschulabschluss gehört.

2.4.2. Ursachen der (Bildungs-)Ungleichheit

Die Frage der Ursachen und des Umgangs mit (Bildungs-)Ungleichheit und Differenz gehört zu den wichtigsten Themen politischer Auseinandersetzung und sozial- wie bildungstheoretischer Reflexion der Gegenwart. Dementsprechend unterschiedlich fallen die Antworten aus – Einigkeit scheint hauptsächlich darüber zu herrschen, dass sie komplexer Natur sind. In Bezug auf Migrationsanderer formulieren Mecheril et al.:

„Nicht eine einzige Ursache, sondern die Wirkung unterschiedlicher Aspekte führt letztlich zur Schlechterstellung. Schlechterstellung kann als Wirkung einer komplexen Kette und Aufschichtungen von Ereignissen sowie ihrer Interpretation verstanden werden. Dies macht nicht nur Verantwortungszuweisungen schwierig, sondern erklärt auch, warum in Bezug auf die Schlechterstellung Migrationsanderer nicht mit einfachen Problemlösungen zu rechnen ist.“⁵⁶

Einigkeit herrscht auch weitgehend darüber, dass institutionelle Barrieren in Form der hierarchischen gestuften Mehrgliedrigkeit des österreichischen Schulsystems Chancengerechtigkeit verhindert: „Die frühe Verteilung der Schüler auf Schulen mit ungleichen Lernmilieus spreizt nicht nur die soziale Kluft in der Leistungsentwicklung, sondern sie begünstigt auch die bereits erwähnten schichttypischen Unterschiede in den Bildungsentscheidungen.“⁵⁷

Als wichtiger Faktoren der Schlechterstellung Migrationsanderer und Kindern aus der Arbeiter_innenklasse gilt in kritischen pädagogischen Theorien die monolinguale und monokulturelle Praxis der Schulen, auf die u.a. Gogolin (1994), Prengel (1995) oder Mecheril et al. (2010) hingewiesen haben: „Die höchst unterschiedlichen Lebenserfahrungen und Lebensumstände in den faktisch multikulturellen und vielsprachigen westeuropäischen Gesellschaften scheinen für die Schule unsichtbar zu sein, da sie sich auf den Mythos von sprachlich und kulturell unifizierten Nationalstaaten stützt.“⁵⁸ Prengel formuliert: „Schule ist nach wie vor eine ‚monokulturelle‘ Mittelschichteinrichtung, in der die Mehrheit der Kinder ihre (sub-)kulturellen Erfahrungen und Haltungen verlernen müssen, wenn sie erfolgreich sein wollen.“⁵⁹

56 Mecheril et al. 2010, S. 123

57 Geißler 2012, S. 200

58 Gogolin/Kroon 2000, S. 10

59 Prengel 1995, S. 25

Als „monokulturelle und monolinguale Praxis“ gilt dabei, was in anderen pädagogischen Ansätzen als „institutionelle Diskriminierung“ bezeichnet wird (Radtke/Gomolla (2012), Geißler (2012)) und sich in sozial selektiven Leistungsbeurteilungen und Übertrittsempfehlungen an den neuralgischen Punkten der Schullaufbahn äußern: „So erhalten zum Beispiel die Kinder der oberen Dienstklasse bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und bei gleichen Leseleistungen 2,5-mal häufiger eine Grundschulempfehlung für das Gymnasium als Kinder aus Facharbeiterfamilien.“⁶⁰

Die monolinguale und monokulturelle Praxis des Bildungssystems ist dabei nicht (nur) ein Ausdruck ihres „Hinterherhinkens“ hinter gesellschaftlichen Veränderungen und kann daher auch nicht mit strukturellem Rassismus oder dem mittelständischen Habitus der Lehrkräfte alleine erklärt, noch mit gesteigerter „Differenzsensibilität“ erfolgreich behandelt werden, sondern ist im Sinn einer Allokationsfunktion des Bildungssystems für gesellschaftliche Positionierungen für dasselbe konstitutiv: „Indem die Schule ihren Absolventen Leistungen bescheinigt, macht sie für die Abnehmer, die Qualifikationen in Anspruch nehmen wollen, deren Inklusionsfähigkeit einschätzbar; sie trägt damit zur Produktion einer sozialen Ordnung der Inklusion und Exklusion bei, deren Ausformung von den anderen sozialen Systemen der Gesellschaft nach eigenen Gesichtspunkten fortgesetzt wird.“⁶¹

Zu manchen Zeiten führt das Schulsystem jedoch zu Fehlallokationen in den „Outcomes“, auf die mit eifriger Reformbemühungen geantwortet wird. Die gegenwärtige bildungspolitische Diskussion weist dabei einige Parallelen zu derjenigen der 60er und 70er Jahre auf, wie etwa Geißler (2012) oder Emmerich/Hormel (2013) herausgearbeitet haben. „Im Kern fiel (im Reformdiskurs der 70er Jahre, d.A.) auf, dass das Schulsystem in seiner bestehenden Form einen Beitrag zur sozialen Immobilisierung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen und Milieus leistete und für die als notwendig erachtete Aufgabe der gesellschaftlichen Modernisierung durch Ermöglichung soziale Mobilität nicht geeignet schien.“

Ähnliches gilt für heute, wenn sich auch die Zieldefinitionen geändert haben: Es geht weniger um „soziale Mobilität“ denn um die Bereitstellung von Humankapital für die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit. Emmerich/Hormel zeigen außerdem, wie im gegenwärtigen Diskurs „der türkische männliche Jugendliche zweiter/dritter Generation“ als Prototyp des „Risikoschülers“ konstruiert wird und dabei die „Arbeiter-tochter vom Land“ als Prototyp der „Risikoschülerin“ in der bildungspolitischen Diskussion der 70er Jahre ersetzt hat. Als Ursache des „Schulversagens“ der damaligen „Arbeiterkinder“ wie der heutigen „Gastarbeiterkinder“ werden in eher (schul-)systemaffirmativen Texten „primäre“ und „sekundäre“ Herkunftseffekte genannt: Als „primäre Herkunftseffekte“ gelten der Bildungsstatus und der soziale Status der Eltern, als „sekundäre Herkunftseffekte“ das fehlende Passungsverhältnis zwischen Familie und Schule in Hinblick auf Wertorientierungen, Verhaltensmuster und Sprachcodes (auf die dann mit „interkulturell kompetenter Elternarbeit“ reagiert werden soll).

Diese „mangelnde Passung“ kann auch die überdurchschnittlich hohen Bildungsaspirationen nicht wettgemacht werden, die migrantische Eltern in Bezug auf ihre Kinder hegen. Die Tatsache der höheren Bildungsaspirationen von Migrant_innen werden bei Lachmayr/Leitgöb (2011) für Österreich ausführlich dargestellt und bestätigen die Ergebnisse zahlreicher internationaler Studien zu dem Thema (etwa Becker (2010), Relikowski (2012)). Interessant dabei ist, dass gerade Eltern „mit türkischem und ex-jugoslawischem Migrationshintergrund“, also diejenigen, denen gerne „Bildungsferne“ unterstellt wird, hohe Bildungserwartungen haben und auch überdurchschnittlich viele finanzielle und zeitliche Ressourcen in die Schulbildung ihrer Kinder investieren.

60 Geißler 2012, S. 198

61 Radtke 2004, S. 143

Dass diese Erwartungen nicht realisiert werden können, erklärt etwa Mecheril et al. (2010) mit der mangelnden „Passung (oder besser: Resonanz) zwischen familialen Ressourcen und schulischen Anforderungen an die Familie“⁶², also die Tatsache, dass migrantische Eltern ihren Kindern oft zu wenig Unterstützung geben können, weil sie die „kulturelle Praxis der Schule“ nicht ausreichend kennen.

Geißler streicht demgegenüber stärker die schulische Selektionsfunktion hervor: Das Argument, dass Herkunftseffekte schulische Leistung beeinflussen, sei insofern in sich widersprüchlich, weil es erstens gerade Aufgabe der Schule wäre – will sie dem Anspruch der „Chancengerechtigkeit“ genügen – diese ungleichen Voraussetzungen aufzufangen. Das Gegenteil passiert: „Die ungleichen familialen Entwicklungschancen werden in dem hierarchisch gegliederten, schichttypisch besuchten Schulsystem nicht kompensiert, sondern durch ungleiche schulische Lernmilieus weiter verstärkt.“⁶³ Zweitens wird „Leistung“ erst in der Schule als Kategorie konstruiert, aber offensichtlich in einer selektionierenden Art und Weise, also beispielsweise Noten nicht unbedingt etwas über die Leistungen der Schüler aussagen, sondern mehr über die Benotungs- und Allokationspraxis der Lehrkräfte und der Schulen.

2.4.3. Pädagogik als Antwort?

Vertreter_innen einer kritischen (interkulturellen) Pädagogik fordern daher als Lösungsansatz eine fundierte Reflexion ungleichheitswirksamer Unterrichts- und Selektionsprozesse als Voraussetzung für die Entwicklung einer Unterrichtspraxis, die diese Selektionsprozesse zumindest abmildern könnte. Auch hierbei handelt es sich um ein offenes Forschungsprogramm, in dem bislang wenige Fixpunkte bekannt sind.⁶⁴

62 Mecheril et al. 2010, S. 125f

63 Geißler 2012, S. 197

64 Emmerich/Hormel 2013, S. 263

B. Pädagogisch-didaktischer Orientierungsrahmen

3. Kompetenz: Begriffe und ihre Besetzung

In aktuellen pädagogischen Diskussionen spielt der Begriff „Kompetenz“, der sich im Anschluss an die nach PISA ausgerufene Bildungskrise und mit Bestrebungen, die Vergleichbarkeit von Qualifikationsniveaus und damit Lernergebnissen zu erhöhen, durchgesetzt hat, eine zentrale Rolle.

Auch das Curriculum für den neuen Pflichtschulabschluss spricht von „Kompetenzorientierung“ und sieht „Kompetenzaufbau“ als Ziel des Bildungsprozesses, dieser Rahmen des aktuell Denkmöglichen schien unverzichtbar.

Nach der Einführung eines kompetenzorientierten Curriculums für die Berufsreifeprüfung steht die Erwachsenenbildung nun auch für den ehemaligen Hauptschulabschluss vor der Frage, was das für die Prozesse des Lehrens und Lernens bedeuten kann.

Um eine erste Orientierung für die Unterrichtspraxis zu ermöglichen, sollen unterschiedliche begriffliche Füllungen und problematische Aspekte, die auch die Diskussion in der Projektgruppe prägten, kurz nachgezeichnet werden und in Folge das dem Curriculum unterlegte Kompetenzverständnis dargestellt werden. Dieses versucht, einen pragmatischen und handhabbaren Umgang mit dem Begriff zu skizzieren. Ein gesonderter Abschnitt zur Kompetenzorientierung als Unterrichtsprinzip wurde in dieser vorläufigen Fassung im Kapitel 3 belassen, um die Thematik kompakt abzuhandeln.

3.1. Kompetenzbegriffe

Kompetenz bedeutet in einem alltagsnahen Verständnis, dass man in einer Sache oder in einem Fachgebiet ausführliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erworben und durch deren verantwortungsvolle Anwendung auf unterschiedliche Situationen und komplexe Probleme Erfahrungen gesammelt hat. Damit unterscheidet sich die Kompetenz von der Qualifikation, bei der eine zuständige Stelle entscheidet, ob die Lernergebnisse einer Person einen bestimmten Standard erreicht haben. Kompetenz ist auch nicht identisch mit Bildung, ein kompetenter Mensch ist nicht notwendiger Weise auch ein gebildeter Mensch – Kompetenzen können auch „informell“ außerhalb des Bildungssystems erworben werden.

Es gibt in der theoretischen Diskussion keinen einheitlichen Kompetenzbegriff, es liegt im Gegenteil eine Vielzahl an Definitionen vor, und eine Reihe von Kompetenzbeschreibungen, die aus verschiedenen Disziplinen und Berufsfeldern stammen.

Im schulischen Umfeld wird meist auf die Definition von Weinert zurückgegriffen. Diese betont besonders die kognitiven Aspekte und beschreibt Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit

verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁶⁵

Aus dem Umfeld der Erwachsenenbildung stammt eine Definition, die stärker auf Kontextbedingungen abstellt: „Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, in Situationen unter Berücksichtigung der personalen Handlungsvoraussetzungen und der äußeren Handlungsbedingungen Ziele zu erreichen und Pläne zu realisieren.“⁶⁶

Eine auf das Berufsleben zielende Definition der OECD hebt die Bewältigung von Anforderungen hervor: „Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden.“⁶⁷

Auf der Systemtheorie basierende Definitionen wiederum legen den Schwerpunkt auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation, wobei nicht nur Personen kompetent sein können: „Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen, also als Anlagen, Bereitschaften, Fähigkeiten, selbst organisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheit umzugehen, existieren auf den Ebenen von Einzelnen, Teams, Unternehmen, Organisationen und Regionen.“⁶⁸

Die Europäische Kommission stellt die personale Entwicklung neben die berufliche Entwicklung. Verantwortung und Selbstständigkeit sind wesentliche Merkmale der Kompetenz:

„'Kompetenz': die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/ oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne von Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.“⁶⁹

An einer anderen Stelle formuliert die Europäische Kommission für die (seitens der EU definierten) Schlüsselkompetenzen: „Kompetenzen sind hier definiert als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und kontextabhängigen Einstellungen. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigung benötigen.“⁷⁰ Gemeinsam ist den meisten Definitionen, dass sie eine komplexe Verknüpfung unterschiedlicher Elemente und Ebenen vornehmen: Kompetenz entsteht aus der Überkreuzung von Wissen (Inhalt), dessen operativer Anwendung (Fertigkeiten) mit adäquaten kognitiven und psychosozialen Fähigkeiten und kontextabhängigen Einstellungen.

Der Begriff wird in Folge mit sehr unterschiedlichen Konnotationen versehen: Der Kompetenzdiskurs wird durchaus auch als Möglichkeit gesehen, von der reinen (reproduzierenden) Wissensaneignung zu selbstbestimmteren, handlungsorientierten und individuell fördernden Lernformen überzugehen, von der Defizitorientierung zu Gunsten einer Stärkenorientierung abzugehen und mehr Chancengleichheit über Anerkennung informell erworbener Kompetenzen (z.B. Migrant_innen) herzustellen. Kompetenzorientierung

65 Weinert 2002, S.27f.

66 Hof 2002, S.85

67 OECD 2005, S.6

68 Heyse et al. 2002, S. 11

69 Europäische Kommission 2006, S.18

70 Europäische Kommission 2005, S.15

wird damit auf gewisse Weise zum Katalysator für Vorstellungen von einer „neuen Lernkultur“ erklärt, die durchaus kompatibel mit älteren reformpädagogischen und erwachsenenpädagogischen Ansätzen ist.

Das im aktuellen (schulischen) Diskurs herrschende Konstrukt kognitiver Kompetenz, das auf Weinert und Klieme zurückgeht und sich in Folge der PISA-Debatten durchgesetzt hat, verbreitet über Konstruktion und Messung fachdomänenspezifischer kognitiver Dispositionen den Nimbus der Wissenschaftlichkeit und der Effizienz schlussendlich auch im pädagogischen Bereich. Lernergebnisbeschreibungen, Testbeispiele und Vorgaben zur Überprüfung dieser standardisierten Lernergebnisse werden in gleichsam industrieller Fertigung produziert: „Diese an Intelligenzkonstrukten und Intelligenztests angelehnte Standardisierung von Leistungsdispositionen ist das Originäre des neuen Kompetenzmodells.“⁷¹

Die begriffliche Füllung von Kompetenz umfasst also eine große Bandbreite. Nicht alle damit angesprochenen Aspekte sind völlig neu, neuartig an der gegenwärtigen Diskussion ist eher, mit welcher Vehemenz im schulischen Bereich ein eher eingegengtes Verständnis von Kompetenzorientierung durchgesetzt wird und andere historische Diskussionslinien ausgeblendet werden.

Damit verbundene Probleme sollen im folgenden Abschnitt kurz angesprochen werden, weil das, was Kompetenzorientierung im Pflichtschulabschluss in der Erwachsenenbildung sein kann, auch vor dem Hintergrund überlegt werden muss, inwieweit man sich von schulischen Interpretationen abgrenzen kann oder nicht.

3.2. Problematische Aspekte

Ein grundlegendes Problem, das mit der Durchsetzung des Ansatzes von Weinert zu tun hat, ist die Frage der Messbarkeit von standardisierten Lernergebnissen als Output von Lernprozessen.

Als einfaches Beispiel möge dienen, dass die Arbeit an einem Thema bzw. gemeinsam in einer Gruppe Spaß machen und Interesse wecken soll – bei Standardüberprüfungen sind diese Faktoren jedoch nicht existent. Wenn analytische und selbstreflexive Kompetenzen im Bildungsprozess wachsen, ist dies wirklich mit der standardisierten Lösung von standardisierten Aufgaben nachweisbar? Die Bedeutung von Lernprozessen rückt mit dieser Fixierung auf punktuellen Output zu Unrecht in den Hintergrund, nicht alle Bildungsziele sind kurzfristig operationalisierbar und überprüfbar.

Mit diesem Problembereich hängt die von vielen Seiten eingebrachte Kritik an gegenwärtigen Messverfahren generell zusammen, es kann guten Gewissens in Frage gestellt werden, ob mit den derzeitigen Testverfahren die mit Kompetenzbegriffen verbundene Komplexität auch nur ansatzweise gemessen werden kann.

Die in der Schule gebräuchlichen „Kompetenzlisten“ (in Regel auch vorsichtiger als kompetenzorientierte Lernergebnisse formuliert) enthalten gewöhnlich einzelne konkrete Kenntnisse („Die Schüler/innen können geometrische Körper und Flächen benennen“) und Fertigkeiten („Die Schüler/innen können Modelle von geometrischen Körpern herstellen“), die für sich noch keine Kompetenzen bilden, sondern erst durch ihre inhaltlich adäquate Zusammenfassung zu einem Kompetenzbereich annähernd als Kompetenz gesehen werden können. Genau genommen werden Kompetenzen in einer Disziplin erst über einen

71 Nowak 2012, S.12

längeren und oft langjährigen Zeitraum – nach theoretischer und praktischer Auseinandersetzung in unterschiedlichen Problemzusammenhängen – erworben.

Eine zweite Argumentationslinie, die sich kritisch mit Kompetenzbegriffen auseinandersetzt, setzt an der völligen Auslieferung jeglicher Bildungsziele an ökonomische Verwertbarkeit an, die in vielen Kompetenzdefinitionen mitschwingt und jeglichen subjektiven Rest über „kontextabhängige Einstellungen“, psychosoziale Dispositionen und dergleichen mehr im kompetenten Menschen brauchbar machen will:

„Es geht, das sollte man nicht leichtfertig unterschlagen, bei der Kompetenzdiskussion um Verwertung von Kompetenz. Nicht die Wahrung der Schöpfung ist das Ziel des „Kompetenzmenschen“, vielmehr ist es die Steigerung der *Wertschöpfung*. Denn begründet und legitimiert wird die Ausrichtung von Bildungsaktivitäten auf Kompetenzen hin primär durch Veränderungen der Arbeitswelt und ihrer neuen Anforderungen. Es geht also nicht, wie vordergründig vermutbar, um Persönlichkeitsentwicklung mittels Beratungs- und Bildungsmaßnahmen. Es geht um Personalentwicklung für eine konkurrenzfähige Wirtschaft. Deshalb ist von einer durchaus möglichen Anbindung des Kompetenzkonzeptes – so wie vor 30 Jahren geschehen – an Perspektiven, die der Stärkung von Subjektivität, der Ermöglichung von Selbstverwirklichungsinteressen, von Autonomie- und Souveränitätsansprüchen dienen, heutzutage nichts zu sehen, nichts zu lesen und nichts zu hören. Die subjektiven Potenziale (Kompetenzen) werden vielmehr entfaltet und gleichzeitig entstellt. Sie werden auf ihre verwertbaren Anteile hin reduziert. Man investiert ins Humankapital und wenn dieses bei den Kompetenzen der Subjekte liegt, investiert man eben in diese – so lange, wie sie sich als verwertbares Humankapital herausstellen. Der Kompetenzbegriff, wie er heute wieder in der Debatte eingeführt wird, ist eindeutig ökonomisch zentriert.“⁷²

Was Geißler/ Orthey bereits 2002 plakativ auf den Punkt gebracht haben, bleibt auch mit der Durchsetzung des Kompetenzparadigmas in Diskussion (auch wenn solche Stimmen im aktuellen Kompetenzgeschäft nur wenig Gehör zu finden scheinen), so etwa in Höhnes Ausführungen zum „Leitbegriff ‘Kompetenz’ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer“.⁷³

Der Kompetenzbegriff bzw. die „kompetenzorientierte Wende in der Weiterbildungsdebatte“ hat sich, wie vielfach festgestellt wurde, im Kontext ökonomischer Krisenerscheinungen und einer damit verbundenen „Entgrenzung“ des Pädagogischen durchgesetzt, bei gleichzeitiger Verstärkung des berufspädagogischen Fokus. Für den eben genannten Thomas Höhne läuft dies auf die Formierung einer neoliberalen Subjektivität hinaus, die in permanenter Selbstregulation die Vorgaben des „Marktes“ internalisiert⁷⁴ und die Entwicklung von (systemkonformen) Kompetenzen zu einer individuellen Bringschuld macht.

Aus dieser Perspektive ist es nicht nur fragwürdig, für wen es de facto eine Chance bedeutet, sich „mit der ganzen Person“ einbringen zu können:

„Und so erklärt sich des Weiteren, dass eine zweite maßgebliche Wurzel der jüngeren Kompetenzdebatte auf pädagogische Erfahrungen in der Bildungsarbeit mit Arbeitslosen und Umschülern zurückgeht. Kompetenzorientierung von Weiterbildung stellt hier eine angemessene bildnerische Antwort dar, weil es bei Problemgruppen häufig erst einmal darum gehen muss, durch Lernen Handlungsfähigkeit wieder zu erlangen. (...) Gegenüber einer strikten beruflichen Qualifikations- und Arbeitsmarktorientierung eröffnet sich nunmehr die Chance, dass das didaktische

72 Geißler/ Orthey 2002, S.72

73 Höhne 2006, mit stärkerem Fokus auf den Bildungsbegriff vgl. auch Ribolits 2009

74 Ebd., S.36f

Rahmenkonzept von den Synchronisationsproblemen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem abstrahieren kann; die Teilnehmenden können sich mit ihrer ganzen Person in einen „ziel-offenen“ Lernprozess einbringen.“⁷⁵

In der Praxis ist die Reserve gegenüber permanenter Selbstentäußerung und verpflichtender Selbstentfaltung auch in vielfältigen Formen der Verweigerung spürbar. „Partizipation“ und selbstbestimmtes oder auch selbstorganisiertes Lernen, nicht zuletzt die Verpflichtung zum lebenslangen Lernen, kann leicht in neue Formen der Disziplinierung umschwenken, nicht alle wollen permanent den „ganzen Menschen“ auf dem Prüfstand sehen. Manche wollen den Prüfungsstoff auswendig lernen, bei der Prüfung abspulen und dann schnell weiter zur nächsten Prüfung, und haben, indem sie sich dem Qualifikationsritual unterwerfen, vielleicht die gesellschaftlichen Bedingungen besser verstanden als manche andere.

Insofern ist bei allen Reformbestrebungen auch im Auge zu behalten, inwieweit „Kompetenzorientierung“ auch selektive Momente im Bildungswesen verstärken kann:

„Es besteht die Gefahr, dass größere Bevölkerungsgruppen die „Eingangsvoraussetzungen“ des Kompetenzparadigmas nicht erreichen, d. h., sie können mangels gegebener Grundqualifikationen zum eigenständigen Lernen dem Anspruch einer wissens- und könnensbasierten Selbstsozialisation nicht entsprechen. Hier dürfte eine Ursache für die Herausbildung (wissens-) gesellschaftlicher Problemgruppen liegen, es sei denn, dass unterstützende Strukturen an pädagogischer Professionalität entwickelt werden können.“⁷⁶

Höhne formuliert dies noch schärfer, indem er auf die normativen Komponenten etwa der Kompetenzdefinition von Weinert hinweist und daraus folgert:

„Mit ‚Kompetenzen‘ wird daher eher ein bereichs- und inhaltsübergreifendes Feld habitueller Praktiken im Sinne Bourdieus etabliert. Es handelt sich bei den Kompetenzlisten um kulturelles Kapital, das im sozialen Raum über das staatlich formalisierte Bildungssystem schon immer privilegiert von einer gesellschaftlichen Elite angeeignet wurde. (...) Kompetenzen stellen so betrachtet also weniger ein integratives Konzept dar, sondern zielen wesentlich auf soziale Distinktion und Hierarchie und tragen letztendlich zur Legitimation von Ausschlüssen bei.“⁷⁷

Wenn Klieme zum Konzept von Bildungsstandards und damit zum im österreichischen Schulsystem vorherrschenden Kompetenzverständnis schreibt, dass es ausdrücklich ergebnisbezogene Standards vorsieht, keine prozessbezogenen Standards (opportunity to learn standards)⁷⁸, so wird die Frage des Kompetenzerwerbs und der jeweiligen Bedingungen dafür völlig ausgeblendet. Chancengleichheit besteht nur darin, dass alle gefordert sind, dieselben (Lern-) Ergebnisse zu produzieren und den „Standard“ zu erfüllen.

Die Erwachsenenbildung wird, sofern sie Bedingungen des Wissenserwerbs (Ressourcen- und Lebensweltorientierung) nicht ignorieren will, im Gegenteil auch weiterhin darauf zu achten haben, dass ein Lernsetting zur Verfügung gestellt wird, das Kompetenzentwicklung auch ermöglicht. Im Gegensatz zu den von Klieme vernachlässigten prozessbezogenen Standards – und damit Fragen nach der Bildungsqualität im

75 Brödel 2002, S.42

76 Ebd., S. 43. Vgl. dazu auch Hof 2002 zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen

77 Höhne 2006, S.41

78 Klieme et al. 2007, S. 49

engeren Sinn - muss es für die Erwachsenenbildung genau darum gehen, sich „opportunity to learn standards“ zu überlegen.⁷⁹

Ein wesentlicher mit der herrschenden Kompetenzdiskussion verbundener Faktor ist schließlich die Output-Orientierung (Lernergebnisse) anstelle der Konzentration auf Input (Lerninhalte). Da dieses Spannungsverhältnis zwischen Kompetenzorientierung und Inhaltsorientierung einiges an Verstörung bewirkt und häufig zu einseitig als „weg mit den Inhalten“ kommuniziert wird, soll das im Anschluss an problematische Aspekte zumindest kurz angesprochen werden:

Kompetenzorientierung für den neuen PSA bedeutet nicht, dass Inhalte mit dem Curriculum überflüssig werden, ohne Inhalte können Kompetenzen nicht entwickelt werden, „() es gibt keine Kompetenzentwicklung ohne Fachinhalte.“⁸⁰

Gerade ein Pflichtschulabschluss muss in vielem vor allem Wissen als Basis von Kompetenz vermitteln, weil diese Wissensbasis schlichtweg oft nicht vorhanden ist, und insofern ist empfehlenswert, nicht von einem Extrem in das andere zu verfallen:

„Eine Einschränkung kann sich bei einem kompetenzorientierten Unterricht dadurch ergeben, dass an einem Inhalt nur noch das interessiert, was der beabsichtigten Kompetenz entspricht. Das ist eine Folge davon, dass die Unterrichtsplanung nicht vom Stoff und der Frage nach ihrem Bildungsgehalt ausgeht, sondern von einer Kompetenz, für die dann ein geeigneter Stoff bzw. Gegenstand gesucht wird. [] Mit der Konzentration auf Kompetenzen entsteht auch die Gefahr einer Unterschätzung des Wissens.“⁸¹

Die Reform des Pflichtschulabschlusses in der Erwachsenenbildung eröffnet hier auch die Chance, sich Gewichtungen in der Ausrichtung des Unterrichts – was muss gewusst werden, um als kompetenter Mensch handlungsfähig zu sein – neu zu überlegen.

3.3. Das Kompetenzverständnis im Projekt

Das Kompetenzverständnis im Projekt hat sich in ausführlicher Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten und deren möglichen Konsequenzen entwickelt.

Für einen Pflichtschulabschluss, der sich bei starker Heterogenität der Lernenden mit der Vermittlung von notwendigen Grundkompetenzen auseinandersetzen muss, war schnell klar, dass bei aller Bedeutung einer Anschlussfähigkeit an den Arbeitsmarkt keine völlige Reduktion auf Verwertbarkeit verbunden sein kann, zum zweiten, dass völlige Anlehnung an die Entwicklungen im schulischen Bereich inklusive der Orientierung an Weinert nicht zielführend ist. Möglichst weitgehende individuell begleitete Kompetenzentwicklung schien uns prioritär gegenüber einer verkürzenden Interpretation von standardisierten Lernergebnissen.

79 Konturen von „erfolgreichen“ HSA-Modellen in der Erwachsenenbildung sind nicht zuletzt der IHS-Evaluation (Steiner/Wagner 2006) zu entnehmen, Ergebnisse sind auch in die Qualitätsvorgaben im Programmplanungsdokument für die IEB eingeflossen. Als weiteres Produkt des Netzwerkprojekts ist die Erarbeitung von Qualitätsparametern vorgesehen, die sich dieser Frage widmen werden. Dass mögliche prozessbezogene Qualität im finanziellen Korsett der Initiative Erwachsenenbildung nicht unterlaufen werden, scheint uns jedenfalls maßgeblicher als die Standardisierung von Lernergebnissen.

80 Leisen 2010, S. 1

81 Bühler et al 2010, S. 40

Das der Erarbeitung des Curriculums zugrunde liegende Verständnis von Kompetenz hat sich deshalb eher an gegenwärtig weniger beachteten Traditionslinien des Kompetenzbegriffs orientiert, die den begrifflichen Raum offener halten und damit auch anschlussfähiger an Diskussionslinien in der Erwachsenenpädagogik sind.

Der Linguist Noam Chomsky, der zu einer ersten Konjunktur des Begriffs maßgeblich beigetragen hat, unterscheidet zwischen Kompetenz als allgemeiner Sprachfähigkeit (Sprachwissen) und Performanz als individueller Sprachverwendung (Sprachkönnen). Performanz als situative Umsetzung einer Kompetenz ist auch in den aktuellen Kompetenzmodellen ein zentraler Faktor, allerdings verengt, indem sich Performanz-Situationen letztlich auf Standardüberprüfung reduzieren.

In den 60er und 70er Jahren lässt sich mit Reichenbach eine Phase des „Kompetenzidealismus“ feststellen, dessen damalige Attraktivität u.a. im anti-behavioristischen Selbstverständnis dieser Ansätze zu sehen ist: Welt wird hier in Interaktion mit der Umwelt konstruiert, als Leistung individueller und sozialer Aktivität (kulturelle Kompetenz bei Lévi-Strauss, kognitive Kompetenz bei Piaget), mit dem Kompetenzbegriff einher geht ein implizites Modell des Sozialen, der Kommunikation, der Interaktion und des Subjekts.⁸²

In der deutschsprachigen Sozialwissenschaft wird der Terminus durch die „kommunikative Kompetenz“ von Jürgen Habermas bekannt, die den „Selbsterzeugungsprozess“ des Menschen grundlagentheoretisch ins Zentrum stellt.

Heinrich Roth hat 1971 den Begriff Kompetenz in die Pädagogik eingeführt. Höchstes Bildungsziel ist für Roth moralische Mündigkeit zur Selbstbestimmung der Person. Mündigkeit bedeutet für Roth aber nicht die Entwicklung geistiger Kräfte, sondern ist für ihn Ausdruck „kritisch-verantwortungsvoller“ und „kreativer“ Handlungsfähigkeit:

„Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: als Selbstkompetenz (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, als Sachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und als Sozialkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“⁸³

In der Diskussion dessen, welche Kompetenzen Pflichtschüler_innen haben sollten, wurden auch das Konzept von Oskar Negt und seine Überlegungen zu gesellschaftlichen (Schlüssel-) Kompetenzen herangezogen:

„Was müssen Menschen wissen, damit sie die heutige Krisensituation begreifen und ihre Lebensbedingungen in solidarischer Kooperation mit anderen verbessern können?“⁸⁴

Zusammenhänge zu erkennen, das Verhältnis zwischen Allgemeinen und Besonderen zu begreifen, ist für Negt Voraussetzung für Mündigkeit. „Zusammenhang stiften“ ist auf gewisse Weise eine Metakompetenz, die die für Negt gesellschaftlich wesentlichen Kompetenzen (Identitätskompetenz – Interkulturelle Kompetenz, Technologische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, Ökonomische Kompetenz, Ökologische

82 Reichenbach 2006, S. 73, unter Bezugnahme auf Basil Bernstein 1996

83 Roth 1971, S. 180

84 Negt 2002, S. 218

Kompetenz, Historische Kompetenz) verbindet. Das über Jahre weiterentwickelte und dabei modifizierte Konzept⁸⁵ versteht Lernen nicht primär als Aneignung von Wissen, sondern Weg zu Selbstbestimmung und Emanzipation, entsprechend ist auch das Verständnis von Kompetenz gegen eine instrumentelle und funktionalistische Verengung des Begriffs gewendet.⁸⁶

Von den in jüngerer Zeit vorgelegten kompetenzorientierten Curricula wurden insbesondere Elemente des Neuseeländischen Curriculums (2007)⁸⁷ diskutiert und für die Entwicklung herangezogen. Dieses lässt für unterschiedliche Aneignungswege einen größeren Spielraum zu und war – vor allem mit den Abschnitten „values“ und „principles“ – auch inspirierend für den weiteren Rahmen, in dem das vorliegende Curriculum mit der Formulierung von Prinzipien gesehen werden will. Nicht zuletzt ist es erfrischend, im Neuseeländischen Curriculum an erster Stelle der „key competencies“ schlichtweg „thinking“ zu sehen, ein Zugang, auf den die Diskussionen immer wieder zurückgekommen sind: Wenn es gelingt, zum Denken anzuregen, ist ein wesentlicher Schritt in der pädagogischen Arbeit und auch für den Aufbau auch von Fachkompetenzen getan.

All diesen Ansätzen liegen ein weitaus umfassenderes Verständnis von Handlungskompetenz und komplexere Interaktionen zwischen Individuum und Umwelt zu Grunde, als dies in aktuellen schulischen Modellen und in der Berufsbildung diskutiert wird.

Bezogen auf den Pflichtschulabschluss stellt Handlungskompetenz als zu erreichende subjektive Handlungsfähigkeit aus unserer Sicht eine Dimension dar, die den Konnex zu „Mündigkeit“ im Sinne von Roth und Negt beinhalten muss und damit mehr umfasst als eine letztlich auf bloße Fertigkeiten reduzierte Kompetenzdimension, die durch adäquate Testaufgaben gemessen werden kann.

Ein derartiges Verständnis von Kompetenzen bleibt nicht zuletzt weiter gefassten Konzeptionen von „Bildung“ näher. Die breite Diskussion zum Verhältnis von „Bildung“ und „Kompetenz“⁸⁸ und zum Bildungsbegriff generell detaillierter auszuführen, ist hier nicht der Ort, einige Aspekte sollen insofern angesprochen werden, als sie auch für das dem Curriculum unterlegte Kompetenzverständnis relevant sind.

Wesentlich für die Diskussionen im Vorfeld des Curriculums war weitgehende Einigkeit über ein Bildungsverständnis, das sich weder in reinen Verwertungszusammenhängen (reduzierte Aus-Bildung für den Arbeitsmarkt) noch im abstrakten Raum ewiger menschlicher Werte erschöpft und darin an Traditionen der Erwachsenenbildung anschließen kann:

Kurt Meissner diskutiert in dem Buch „Die dritte Aufklärung“ (1969) drei Phasen der Aufklärung: die geistige Emanzipation des Bürgertums, Aufklärung als Volksbildung und Erwachsenenbildung in einer informierten Gesellschaft: „Dabei sind es drei Elemente, die alle Phasen der Aufklärung durchziehen: Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Änderungsbereitschaft.“⁸⁹

85 Vgl. auch Negt 1975

86 Zum Ansatz von Oskar Negt vgl. u.a. Zeuner 2011. Für Praktiker_innen sind in diesem Zusammenhang z.B. die Ergebnisse des Grundtvig-Projekts „Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung“, das im Rahmen des Socrates Programms der Europäischen Union von 2003 bis 2005 durchgeführt wurde, von Interesse, nicht nur im engeren Bezug auf politische Bildung. Auf der Grundlage der von Oskar Negt entwickelten „Gesellschaftlichen Kompetenzen“ wurden im Rahmen des Projekts Lern- und Arbeitsbücher entwickelt, mit deren Hilfe sich Interessierte nicht nur passiv Wissen über die Kompetenzen aneignen können.

87 New Zealand/Ministry of Education 2007

88 Beispielhaft und mehrheitlich mit dem Tenor einer „Verteidigung“ der Bildung in Nuißl et. al 2002; weiters vgl. den Sammelband „Bildung – Wissen – Kompetenz“ von Pongratz/Reichenbach/Wimmer (2006).

89 Meissner 1969, S.86, zit. nach Nuißl/Schiersmann/Siebert (2002),a.a.O., S. 21

Der Bezug auf die Aufklärung scheint uns hier trotz notwendiger Verkürzung zentral, nicht zuletzt das schon von Wilhelm von Humboldt geforderte „selbstständige Denken“ als Bildungsziel bleibt aktuell, weil es einen reflexiven Raum abseits völliger Verwertbarkeit und entpolitisiertem Verständnis von Humanismus offenhält. Angesichts eines neuen Pflichtschulabschlusses kann auch an Klafkis Plädoyer für eine neue Allgemeinbildung⁹⁰ erinnert werden, das den Zusammenhang von Politik und Pädagogik erneuert und auf die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit setzt.

In diesem Diskussionszusammenhang und Rahmen ist auch die Frage nach Bildungszielen zu sehen, die bei Auseinandersetzung mit einem Neuen Mittleren Abschluss in der Erwachsenenbildung im Raum steht. Allgemeinbildung als schulisches Meta-Ziel ist nach Olechowski (1997) „die Gewinnung von Grundkompetenzen in möglichst allen Bereichen des Lebens für die kritische Auseinandersetzung mit der gesamten physischen und geistigen Wirklichkeit des Lebens“.⁹¹

In der Projektgruppe herrschte dahingehend weitgehend Einigkeit, dass das Ziel des neuen Pflichtschulabschlusses darin bestehen muss, strukturell (und im Bildungszugang) benachteiligten⁹² Personen über den Bildungsprozess ein erweitertes Handlungsspektrum zu eröffnen, indem die Vermittlung von Grundkompetenzen mit einem Prozess der Selbstermächtigung verbunden wird.⁹³

Bei der Erarbeitung des Curriculums wurde letztlich dieses übergeordnete Bildungsziel in Lernziele ausdifferenziert und übersetzt und in der Formulierung von kompetenzorientierten Lernergebnissen operationalisiert. Mit der Frage nach den für einen Prozess der Selbstermächtigung relevanten Kompetenzen lässt sich hier wieder der Kreis zum Kompetenzdiskurs schließen.

Wenn man ein Kompetenzverständnis zugrunde liegt, das sich gegen instrumentelle Verengungen wendet, muss Reflexivität dabei eine zentrale Rolle spielen, sie erzeugt den „Überschuss“, der über bloße Erfüllung von Normen (auch in Form von Bildungsstandards) hinausgeht:

„Je mehr sie über reflexiv ausgerichtete Kompetenzen verfügen, desto weniger wird dies zu einer Ansammlung von Qualifikationsbits im Sinne einer Totalverzweckung des Lebenslaufs. Denn die reflexiv angelegte Kompetenzentwicklung ist ein nicht-triviales Veränderungsmodell – das ist die Hoffnung gegen die völlige Instrumentalisierung und gegen die Ökonomisierung und Verbetrieblichung. Lernen ist nicht steuerbar, indem es ausschließlich auf die Output-Erwartungen festgelegt wird. Beim Lernen geschieht immer auch etwas, das sich der Planung entzieht. Und dies ist nicht zu kontrollieren und es ist auch nicht rückgängig zu machen. Es bedeutet im Kern: Reflexionsfähigkeit.“⁹⁴

Als Arbeitsbegriff wurde in Folge ein für die Arbeit in der Erwachsenenbildung praktikabler Kompetenzbegriff von Rützel verwendet, der sowohl die Bedingtheit des Kompetenzerwerbs, die Bedeutung reflexiver

90 Klafki 2007, S.43 ff

91 Olechowski 1997, S. 368

92 Zu problematischen Aspekten des Begriffs siehe Abschnitt

93 Aus dem Selbstverständnis der Erwachsenenbildung heraus sollte damit auch gegen eine mögliche „Verschlankung“ des Abschlusses auf Vermittlung von basalem Orientierungswissen für den Billiglohnssektor Position bezogen werden. Widersprüche sind damit nicht ausgeschlossen – der Pflichtschulabschluss als gesellschaftlich erzwungene Pflichtübung, die ökonomische Positionen kaum verändert – diese müssen aber letztlich in Kauf genommen werden, wenn man nicht in völliger Passivität versinken will. Wir gehen davon aus, dass trotz aller Anlaufschwierigkeiten und der Verbesserungswürdigkeit des Gesetzes mit dem curricularen Rahmen optimalere Strukturen für die Erwachsenenbildung als bisher geschaffen wurden.

94 Geißler/ Orthey 2002, S.77

Prozesse wie auch die Erweiterung von Handlungsspielräumen als übergeordnetes Bildungsziel des Curriculums begrifflich mitschwingen lässt: Kompetenzen sind

„verhaltensregulierende persönliche Potentiale und Dispositionen, die sich vorwiegend aus der reflektierten Verarbeitung praktischer Erfahrungen entwickeln und jeweils zur Bewältigung verschiedener Anforderungs-Situationen verwendet werden können.“⁹⁵

Wir plädieren damit für eine pragmatische Besetzung des Kompetenzbegriffs, der an die in den meisten Definitionen zentrale Vermittlung zwischen Wissen und dessen praktischer Anwendung anschließt, anstelle der häufig geforderten normativen Werte und „Einstellungen“ aber die in beiden Dimensionen geforderte Reflexivität betont.

Die Koppelung von „Wissen“ und „Handeln“ ist per se keine fundamentale Neuerung, bereits in der bisherigen (erwachsenen-) pädagogischen Praxis dürfte ein Bewusstsein darüber verbreitet sein, dass Wissen „totes Kapital“ ist, wenn es den Lernenden nicht ermöglicht, damit lebenspraktische Probleme zu reflektieren und zu lösen.

Ein für die praktische Arbeit nicht unwesentlicher Unterschied zu schulischen Interpretationen des Kompetenzbegriffs mag darin zu sehen sein, dass wir Lernergebnisse auch ergebnisoffen sehen wollen, Validierung muss, wie entsprechend im Curriculum festgehalten wurde, nicht Vermessung im Sinne von Standardüberprüfung heißen – „Ziel des Bildungsprozesses ist der Kompetenzaufbau. Es geht primär darum, Anforderungen in unterschiedlichen alltäglichen Situationen bewältigen zu können. Dies bedeutet einen Perspektivenwechsel von einer Inhaltsorientierung hin zu einer Handlungsorientierung sowie zu einer reflektierten Anwendung von Wissen.“⁹⁶

Es ist die Frage, inwieweit die Erwachsenenbildung und insbesondere der PSA sich gegenüber Standardisierungen nach schulischem Modell abgrenzen kann, die Berufsreifeprüfung ist mit Einführung des kompetenzorientierten Curriculums sowie mit der Ausrichtung auf die Zentralmatura diesen Prozessen unterworfen.

Ein wesentlicher Faktor für eine praktikable teilnehmer_innenorientierte Umsetzung der Kompetenzorientierung wird deshalb auch darin liegen, inwieweit die Erwachsenenbildung die Chance wahrnimmt, sich als prüfende Einrichtung eigenständiges Profil zu geben.

3.4. Curriculum und Verordnung

Für den neuen PSA-Abschluss existieren zwei Referenzdokumente, deren Zusammenhang nicht unbedingt schlüssig ist, umso mehr, da das Verhältnis von „Inhalten“ und Kompetenzen – wie oben bereits angesprochen – häufig Irritationen auslöst.

Der Versuch einer „zielgruppenadäquaten Zusammenstellung der Kompetenzanforderungen“, wie es in den Gesetzesmaterialien zum PSA gefordert wird, wurde mit dem Curriculum unternommen. Dieses wird vom bm:ukk als Referenzdokument für Unterricht und Prüfung empfohlen: „Den Externistenprüfungskommissionen und den anerkannten Lehrgängen zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschluss-

95 Rützel 2010, S.3

96 bm:ukk 2012b, S. 9

Prüfung wird empfohlen, das kompetenzbasierte Curriculum als gemeinsames Referenzdokument zu nutzen ...⁹⁷

Mit dem Pflichtschulabschlussgesetz und im Anschluss der Verordnung zu den Prüfungsgebieten erfolgte die Rückbindung an den Lehrplan der NMS, um nicht zuletzt die formale Gleichwertigkeit der Abschlüsse sicherzustellen:

„Das neue Modell des Pflichtschulabschlusses soll eine erwachsenengerechte Abschlussprüfung gemäß den Anforderungen der Pflichtschule darstellen. Das erfordert freilich auch einen Lehrplanbezug zum allgemein bildenden Schulwesen auf der Sekundarstufe I, wobei jedoch eine zielgruppenadäquate Zusammenstellung der Kompetenzanforderungen in den einzelnen Prüfungsgebieten die Attraktivität dieses Bildungsabschlusses für Jugendliche ab dem 16. Lebensjahr und für Erwachsene erhöhen soll.“⁹⁸

„Die Prüfungsgebiete stellen von ihrer Anzahl, von der Prüfungsform und von den inhaltlichen Anforderungen her ein Abbild dessen dar, was als Anforderung der österreichischen Pflichtschule im Sekundarstufenbereich I (in der grundlegenden und vertieften Allgemeinbildung) zu verstehen ist. Dabei steht der altersadäquate und zielgruppenorientierte Lehrplanbezug im Vordergrund.“⁹⁹

Das Curriculum, das übergeordnete Bildungsziele in (fachspezifische und fachübergreifende) Lernergebnisse übersetzt und sich als möglichst offener Rahmen versteht, wollte die mögliche inhaltliche Füllung aus mehreren Gründen weitgehend aussparen.

Zum einen war abzusehen, dass über gesetzliche Regelungen der Konnex zur Schule und schulischen Lehrplänen hergestellt wird. Der Rahmen sollte damit auch deshalb offen bleiben, weil der angekündigte Übergang von der Hauptschule zur Neuen Mittelschule einiges an Änderungen versprach und das Curriculum damit von vornherein eine gewisse Flexibilität mitdachte. Mit der gültigen Verordnung erfolgte die entsprechend die Zuordnung von Lehrinhalten/ Stoffgebieten aus dem schulischen Lehrplan der Neuen Mittelschule zu den neuen Kompetenzfeldern, wobei die einzelnen Formulierungen aus juristischen Gründen nicht verändert werden durften und die Verordnung damit nicht unbedingt als durchkomponierter Text erscheint, zudem sind Inkongruenzen unvermeidlich.

Zum Zweiten sollte der Gestaltungsspielraum der Lehrenden betreffend mögliche Schwerpunktsetzungen (die ja immer auch vom Stundenkontingent für die IEB determiniert sind) möglichst wenig eingengt werden. Dies ist auch mit dem Anliegen verbunden, dass das Curriculum zur Chancengleichheit für strukturell Benachteiligte beitragen soll, indem mit Rücksicht auf die Diversität der Lernenden Kompetenzentwicklung im Sinne einer Lebensweltorientierung entfaltet werden kann, z.B. Projektarbeiten (nicht nur) für Migrant_innen offen sind für mitgebrachte, „informell erworbene“ Erfahrungen und Kompetenzbereiche.

Insofern hat das Curriculum gewissermaßen versucht, Kompetenzorientierung ernst zu nehmen, um es den Lehrenden zu ermöglichen, Kompetenzen mit Bezug auf unterschiedliche Inhalte zu entwickeln. Sofern die Deskriptoren teilweise eher Formulierungen auf höherem Abstraktionsniveau verwenden, dann

97 bm:ukk 2012c, S. 8; Unterstreichung im Original

98 Bundesgesetz über den Erwerb des Pflichtschulabschlusses durch Jugendliche und Erwachsene, S. 2. Eine beinahe wortidentische Formulierung findet sich auch in: bm:ukk 2012c, S. 7

99 Ebd., S. 4

weil diese letztlich Grundkompetenzen besser abbilden. Die rechte erläuternde Spalte im Curriculum wurde nur eingeführt, um zu verdeutlichen, welche konkreten Inhalte für den Kompetenzerwerb möglich sind, indirekt wird damit der Bezug auf den Lehrplan hergestellt, ohne ihn aber vollständig abzubilden.

Bereits der Entwurf für das Curriculum hatte – auch mit Rücksicht auf eine bereits länger geführte bildungspolitische Diskussion – in Abweichung von der bisherigen schulischen Fächerstruktur mit 14 Prüfungsfächern eine Reduktion auf relativ wenige Kompetenzfelder (Fächer oder auch Fächerbündel) vorgesehen. Wie immer auf politischer Ebene dabei auch mögliche Einsparungspotentiale interessant schienen, aus Sicht des Projekts war dieser Grundgedanke für die Erwachsenenbildung durchaus inhaltlich sinnvoll.¹⁰⁰

Nicht, weil damit eine Reduktion von „Stoff“ oder „Lernergebnissen“ mit in Folge erwartbarer Abwertung des Abschlusses verbunden wurde, wesentlicher Beweggrund für den Verzicht auf Inhalt im Sinne des klassischen Fächerkanons war die Chance, mit der Konzentration auf weniger Lernfelder auch mehr in die Tiefe gehen zu können (exemplarisches Lernen) und damit letztlich die Entwicklung von Grundkompetenzen wie analytisches Denken zu ermöglichen. Das Prinzip der Fächerbündel folgt überdies dem Gedanken der Transdisziplinarität, der fachübergreifende Zugang soll vernetztes Denken sowie reflexive Fähigkeiten zusätzlich fördern.

Stehen sich auf den ersten Blick ein in neue Fächerbündel strukturiertes kompetenzorientiertes Curriculum und Inhalte laut Lehrplan unvermittelt gegenüber, so löst sich dieser Gegensatz bei genauerer Betrachtung teilweise wieder auf, indem auch das Schulsystem über Bildungsstandards mit der Kompetenzorientierung des Unterrichts befasst ist. Das Problem, die über Lehrpläne definierten Inhalte in kompetenzorientierter Form zu vermitteln, besteht also auf beiden Seiten.

Um den Anschluss an das schulische System zu erleichtern, wurden die Deskriptoren in den Fächern, wo kompetenzorientierte Formulierungen über die Bildungsstandards (oder andere Referenzsysteme wie GERS) bereits vorlagen¹⁰¹, kompatibel gehalten.

Desgleichen wurde das den Deskriptoren zugrundeliegende Kompetenzstrukturmodell mit den Dimensionen Inhalt und Handlung von den in Österreich vorliegenden Modellen übernommen, um angesichts der Verschränkung von schulischem System und EB nicht weitere Komplikationen zu schaffen. Bei der Einführung von Bildungsstandards in die HS, AHS und BBS wurden Kompetenzmodelle herangezogen, die den Inhalten eines Fachs bestimmte Handlungen zuordnen.

Die Modelle wurden fallweise (z.B. für Mathematik, 8. Schulstufe) durch eine dritte Dimension, die Komplexität bzw. der Schwierigkeitsgrad der Handlungen, erweitert, die für das vorliegende Modell nicht zielführend schien, die Möglichkeit der Binnendifferenzierung sollte durch eine Neugestaltung der Validierungsformen und -instrumente abgedeckt werden.¹⁰²

100 Die Entscheidung für die Struktur der Fächer/ Fächerbündel wurde im politischen Prozess getroffen, man hat sich an der Berufsreifeprüfung orientiert, die sich als erfolgreiches Modell zur Nachahmung empfohlen hat.

101 Kompetenzorientierte Curricula bzw. Bildungsstandards gab es zum Zeitpunkt der Erstellung des Curriculum in der Sekundarstufe I für folgende Fächer: Mathematik, Deutsch und Englisch 4. und 8. Schulstufe; das „Kompetenzmodell Naturwissenschaften“ für die Sekundarstufe I befindet sich in der Pilotierungsphase.

102 Als dritte gleichrangige Dimension waren im ursprünglichen Modell fachübergreifende Kompetenzen gedacht (personale, soziale und methodische Kompetenzen sowie Querschnittskompetenzen wie Lernkompetenz, IT-Kompetenzen). Kompetenzorientierte Lernergebnisse wären demnach, bildlich formuliert, als Teilräume in einem dreidimensional gedachten

Nicht übernommen wurde zudem die im Detail strenge Zuordnung von Inhalt und Anwendung, wie sie die schulischen Modelle prägt. Sie erschien für das vorliegende Curriculum als zu einengend, da diese Modelle dazu verleiten, über ausführliche Inhaltskataloge den Kompetenzansatz wieder zu unterlaufen, indem „Stoffkataloge“ in Deskriptoren gefasst werden.

Trotz der Bestrebungen, mit schulischen Bildungsstandards kompatibel zu bleiben, ist in diesem Zusammenhang auch eine grundlegendere Abweichung nochmals anzusprechen, die auf das in Abschnitt 3.3. dargestellte Kompetenzverständnis zurückgeht:

In dem das Curriculum nicht auf schulische Standardüberprüfung, sondern einen offenen Rahmen für Kompetenzentwicklung ausgelegt war, haben wir uns auch die Freiheit genommen, nicht alle Deskriptoren den Empfehlungen für die Formulierung von Lernergebnissen (die vor allem bewertbar sein sollen, deshalb in der Regel eng spezifiziert sind und allgemeine Formulierungen wie „verstehen“ meiden) zu unterwerfen.¹⁰³

Die Anwendungs- oder Handlungsdimension im Kompetenzmodell des Curriculums umfasst ein Spektrum an Strategien zur Bewältigung verschiedener Anforderungs-Situationen (verstehen, analysieren, interpretieren, sich organisieren,), das die Bedeutung kognitiver Leistungen als Grundlage bewusst betont und nicht auf eng begrenzte funktionale skills verengt, reflexive und analytische Komponenten im Auge hat und auch unmittelbar auf gesellschaftliches Handeln vorausweist.

Die formulierten Lernergebnisse werden damit vager und offener, sollen damit aber partiell auch die Offenheit von Lernprozessen signalisieren. Es schien uns wichtig, dieses Moment in der Output-Orientierung nicht untergehen zu lassen.

Dabei ist uns entgegengekommen, dass der Pflichtschulabschluss grundlegende Allgemeinbildung vermitteln soll und Lernziele gemessen an Lernzieltaxonomien (hierarchisierte Systematiken von Lernzielen) damit auf vergleichsweise allgemeine Zielformeln abstrahiert sein müssen (vgl. das genannte „thinking“ im neuseeländischen Curriculum). Das bedeutet nicht, dass verallgemeinernde und abstrahierende Formulierungen die Deskriptoren auf unerreichbarem Niveau ansiedeln, wie eine schon mehrfach geäußerte Befürchtung lautet. Das grundlegende Verständnis für ein Experiment kann auch über das Ansäen einer Pflanze und kontrollierte Beobachtung von Wachstumsprozessen vermittelt werden.

3.5. Kompetenzorientierung als Unterrichtsprinzip

Kompetenzorientierung hat sich in den letzten Jahren als Rahmenvorgabe in der österreichischen schulischen Praxis etabliert und wird auch in der Erwachsenenbildung maßgeblicher Bezugspunkt, deshalb wurde eine grundsätzlichere Auseinandersetzung mit diesem Ansatz geführt.

Für Kompetenzorientierung im Unterricht ist in den letzten Jahren eine Flut an didaktisch-methodischen Empfehlungen publiziert worden, für den Pflichtschulabschluss in der Erwachsenenbildung ist die Umsetzung kompetenzorientierter Prinzipien dennoch Neuland und soll deshalb ausführlicher erörtert werden.

Kompetenzraum zu sehen, wobei unterschiedliche Kombinationen und Gewichtungen der drei genannten Dimensionen denkbar sind.

103 Vgl. dazu Zürcher 2012

Zentrale Grundlage für kompetenzbasierten Unterricht ist demnach nicht mehr ein Kanon an Unterrichtsinhalten, die vermittelt werden sollen, sondern Lernziele, die erreicht werden sollen. Dass Inhalte damit nicht obsolet werden, wurde oben bereits angesprochen. Wenn man den vorliegenden Empfehlungen folgt, reicht in vielem eine leichte Drehung bisheriger Praktiken aus:

„Die Antwort auf die Frage, was kompetenzorientierten Unterricht von bisherigem unterscheidet, hat eine ermutigende und eine enttäuschende Komponente:

- Ermutigend ist, dass es gar nicht so unterschiedlich ist, dass die Materialien, die Methoden, die Experimente, die Sozialformen, die Medien, ... weitgehend beibehalten werden können.
- Enttäuschend ist, dass der Unterschied nicht so gravierend, so deutlich und so spektakulär ist, sondern subtil und auf den zweiten Blick deutlich wird.“¹⁰⁴

Dieser geforderte nur „subtile“ Perspektivwechsel erklärt sich zu einem Teil wohl daraus, dass in der „Kompetenzorientierung“ letztlich viele der pädagogischen Diskussionslinien der letzten Jahrzehnte zusammenfließen.

Zum einen hat mit der zunehmenden Verschränkung von allgemeiner und beruflicher Bildung vor dem Hintergrund einer hochkomplexen „Wissensgesellschaft“ – wie schon im Abschnitt zu problematischen Aspekten des Kompetenzbegriffs angesprochen – längst auch eine Verschränkung der „Lernkulturen“ stattgefunden, der „mündige“ ganze Mensch, der für die Erwachsenenbildung so lange im Zentrum stand, wird letztlich zur Bewältigung komplexer Jobprofile und der in der Risikogesellschaft erforderlichen Flexibilität auch von Seiten der Wirtschaft verlangt.¹⁰⁵

„In diesem Sinne greift die betriebliche Weiterbildung seit einigen Jahren nicht nur auf die Projektansätze aus der Reformpädagogik zurück, sie entwickelt und profiliert vielmehr immer deutlicher eine eigenständige Didaktik selbstorganisierten Lernens, die dadurch gekennzeichnet ist, dass die außerfachlichen Dimensionen der Kooperation einen höheren Rangplatz in den Lernziel-Definitionen einnehmen und als eigentlicher Kern der Fachqualifikation entsprechend berücksichtigt werden. Aus- und Weiterbildungserfolg werden zunehmend auch danach bemessen, ob es gelingt, die Fähigkeiten der Mitarbeiter/innen zur Konfliktlösung, zur Kreativität und zur Kooperation zu optimieren. Didaktisches Gewicht erhalten in diesem Zusammenhang unstrukturierte Lernprozesse, in denen die Teilnehmer/innen systematisch vor der Herausforderung stehen, den Umgang mit Unsicherheit zu lernen und sich eine Kompetenz zum Umgang mit unerwarteten Anforderungen anzueignen. Sie sollen nicht mehr in so starkem Maße über materielles Wissen, sondern vielmehr in einem umfassenden Sinne über Methodenkompetenz verfügen, d. h. in der Lage sein, sich neues Wissen, Übersicht über unerwartete Situationen sowie Zugang zu neuen Problemlösungsmechanismen selbst zu erschließen. Wenn in diesem umfassenden Sinne Selbstständigkeit gefördert werden soll, muss das Lernen so arrangiert werden, dass selbstständige Suchbewegungen nicht verhindert, sondern ermöglicht werden. Aus diesem Grunde müssen in lebendigen Lernprozessen in verstärktem Maße Aktivitätsmethoden eingesetzt werden, d. h. Methoden, bei denen die Initiative im Lernprozess und die Steuerung des Lernprozesses erst allmählich und dann immer mehr auf den Lernenden übergehen.“¹⁰⁶

104 Leisen 2010, S.1

105 Nicht umsonst klingen Forderungen aus der Wirtschaft auch für „kritische Pädagogik“ merkwürdig vertraut. Einer Befragung von Betrieben zu wesentlichen Einstiegsqualifikationen von Lehrstellensuchenden zufolge sind Lernbereitschaft und logisches Denken weitaus wichtiger als etwa Englischkenntnisse und berufliche Vorkenntnisse. Vgl. Dornmayer et.al 2007

106 Arnold 2002, S.32

Auch „Kompetenzentwicklung als Ansatz biografieorientierten Lernens“¹⁰⁷ und damit ergebnisoffener individueller Prozesse kann diesen Zwängen - oder auch den „(...) freundlich wirkende(n) Methoden der Anpassung“¹⁰⁸ - nicht ganz entkommen, bleibt aber näher am Kompetenzverständnis, das in Abschnitt 3.4. skizziert wurde.

Ein zweiter Einflussfaktor auf die Diskussion kompetenzorientierten Unterrichts kann im (gemäßigten) Konstruktivismus gesehen werden, der im Kontext der mittlerweile wieder abgeflachten eLearning-Euphorie neue Konjunktur erfahren hat und für die Erwachsenenbildung insofern wesentlich war und ist, als Lernprozesse von Erwachsenen verstärkt davon abhängig sind, welches Vorwissen vorhanden ist und welche lebensweltlichen Anknüpfungspunkte vorhanden sind. Lernen, so die Theorie, verschiebt sich damit von Instruktion durch die Lehrenden zu einer Konstruktionsleistung durch die Lernenden.¹⁰⁹

Vieler dieser Grundannahmen sind, wenngleich instruktionspsychologisch verflacht, zusammen mit Ergebnissen der sogenannten „Hirnforschung“ nach wie vor im Kompetenzdiskurs unterlegt. Ein grundlegender Widerspruch scheint mit der Verengung von Kompetenzen auf Lernergebnisse ungelöst und erzeugt in der praktischen Umsetzung die eigenartige Spannung des herrschenden Kompetenzverständnisses zwischen instruktionistischem Drill und „modernen“ Lehr- und Lernformen:

„Die Lernergebnisorientierung steckt gewissermaßen in einer Zwickmühle: Einerseits erfordert der Wechsel auf die Perspektive der Lernenden die Fokussierung auf Lernergebnisse, andererseits ist das dahinter liegende Input-Output/Outcome-Modell behavioristisch gefärbt und entspricht nicht unbedingt dem aktuellen Stand der Pädagogik. Ein ähnlicher Widerspruch gilt für den Kompetenzbegriff, der in den 1960er- und 70er-Jahren in verschiedenen Disziplinen mit anti-behavioristischem Impetus entwickelt wurde, der jedoch weiter gehende Bildungsfragen wie die Isolierung des Individuums von Macht und Kontrolle nicht lösen kann.“¹¹⁰

Ein für die berufsbildenden Schulen in Österreich erarbeitetes Grundlagenpapier zur Kompetenzorientierung fasst die daraus resultierenden „Konsequenzen für die Pädagogik“ zusammen:

- Faktenwissen tritt in den Hintergrund. Aus Beispielen werden selbst Regeln abgeleitet.
- Lernen gelingt leichter durch das Lösen von Problemen in der Gruppe. Gemeinschaftliche Aktivitäten bzw. gemeinschaftliches Handeln sind „Lernverstärker“.
- Lernarrangements sollten so entworfen werden, dass die Aufgabenstellungen durch einen angemessenen Grad von Selbstorganisation und Selbsttätigkeit bewältigt werden können. Der Lernende konstruiert in einem kreativen Prozess sein Wissen aus Vorwissen und den angebotenen Informationen.
- Es braucht eine positive Lernatmosphäre und die Fähigkeit der Lehrpersonen, aus Fakten „Geschichten“ zu machen.
- Die Lernenden stehen im Mittelpunkt. Es braucht Inspiration auf Seiten der Lehrenden, damit sich die Lernenden das Wissen aneignen, das sie im Leben brauchen.
- Für den Unterricht heißt dies, Aufgabenstellungen handlungsorientiert zu formulieren, damit für die Lernenden ein sinnvolles Ziel erkennbar wird. Stoffvermittlung spielt nur insofern eine Rolle, als sie zum Lösen der Aufgabenstellung hinführt bzw. notwendig erscheint. Unterricht, der sich nur an der

107 Geißler/Orthey 2002, S.76

108 Ribolits 2009, S. 115

109 Vgl. dazu ausführlicher Abschnitt 5.3.2.

110 Zürcher 2012, S.54

Vermittlung von Inhalten orientiert, wird weder den Erkenntnissen der Hirnforschung noch den der Motivationsforschung gerecht.

- Für die pädagogische Umsetzung bedeutet das, im Unterricht Grundbedürfnissen der Lernenden, nämlich Selbstbestimmung im Bereich des eigenen Handelns (Autonomie), der individuellen Wahrnehmung, der sozialen Eingebundenheit (menschliche Nähe) sowie der Wirksamkeit bei der Ausübung bestimmter Verhaltensweisen (Kompetenz), Rechnung zu tragen.¹¹¹

Das eben zitierte Grundlagenpapier formuliert überdies folgende Kriterien für die Unterrichtplanung, die unter Auslassung der eindeutig berufsbildenden Aspekte gekürzt wiedergegeben werden:

- Unterrichtsplanung am angestrebten Kompetenzerwerb orientieren
- Unterricht strukturieren und Klarheit über Lernziele schaffen
- Methodenvielfalt einsetzen: Lern- und Arbeitsformen variabel gestalten
 - » Selbstgesteuertes Lernen zulassen und unterstützen
 - » Gemeinsames Lernen in Gruppen ermöglichen
 - » Besondere Arbeitsformen (...) fördern (z.B. Werkstätte, Labor ...)
 (Unterricht ist handlungs- und anwendungsorientiert und zeichnet sich durch eine hohe aufgabenbezogenen Aktivität auf Seiten der Lernenden aus – somit haben diese oft die Gelegenheit, ihr Können zu zeigen und zu erleben.)
- Lernen in sinnstiftende Kontexte einbinden
- (Systematisch) Gelerntes in lebenspraktischen Situationen anwenden
- Variationsreich Üben und Trainieren
- Lernstoffe vertikal vernetzen
- Lern- und Leistungssituationen trennen
- Lösungswege gemeinsam diskutieren
- Lernhandlungen auswerten und glaubwürdige Rückmeldungen geben
- Zeit zum Lernen lassen
- Kritikfähigkeit anregen
- lernförderliches Klima schaffen¹¹²

Ein Großteil dieser im österreichischen Kontext verbreiteten Kriterien dürfte auf die Definition Hilbert Meyers für „guten Unterricht“ als jenen „Unterricht, in dem (1) im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur (2) auf der Grundlage des Erziehungsauftrags (3) und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses (4) eine sinnstiftende Ordnung (5) und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird“ zurückgehen, wobei auch „zehn Merkmale guten Unterrichts“ formuliert werden.¹¹³

Zieht man die Kriterien ab, die sich auf Steuerungsleistungen der Lehrenden beziehen (von Klarheit über Lernziele schaffen bis Lernhandlungen auswerten und glaubwürdige Rückmeldungen geben), bleibt im Prinzip nur wenig Neues über, so etwa wenn die Rede ist von „einer Umgestaltung des Unterrichts in Richtung eines zunehmend selbstgesteuerten, methoden-, team- und projektorientierten Lernens.“¹¹⁴

Sofern kompetenzorientiertes Unterrichten auf derart allgemeine Empfehlungen reduziert wird, scheint das Kompetenzverständnis, wie es für den PSA formuliert wurde, durchaus anschlussfähig an die Zugänge

111 bm:ukk 2012f S. 13f, Zitat S.16

112 Ebd. S. 22

113 Meyer 2004, zit. u.a. in BIFIE (Hrsg.) 2011, S.19

114 BIFIE (Hrsg.) 2011, S.17

im schulischen Bereich, was angesichts der Rückbindung des PSA an den Schulsektor nicht ganz unwesentlich ist – zugleich muss man sich nicht völlig verengten Interpretationen von Kompetenz unterwerfen. Die oben zitierten „Konsequenzen für die Pädagogik“ ermöglichen einigen Spielraum, der Kompetenzorientierung nicht auf einen Dressurakt zur Erreichung von Standards reduzieren muss.

Auch das Curriculum setzt Kompetenzorientierung mit Individualisierung, Lebensweltorientierung, Selbstbestimmung und Selbststeuerung sowie Vielfalt der Lehr-/ Lernarrangements in Beziehung, wenngleich eine Verschiebung des Fokus etwa durch Betonung der Wertschätzung von Diversität gesehen werden kann.

Kompetenzorientierung im Unterricht kann für den PSA aus dieser Perspektive bedeuten, dass (wie schon bisher?) erwachsenenpädagogische Grundhaltungen umgesetzt werden:

- Anschließen an die Ressourcen und Lebenskontexte der Lernenden,
- stärken- und nicht defizitorientierte Begleitung in einem partnerschaftlichen Lernklima,
- Förderung von reflektiertem und selbstbestimmtem Lernen und Handeln

Damit ist auf die eingangs angesprochene „subtile“ Perspektivenverschiebung für kompetenzorientierten Unterricht zurückzukommen: Handlungsorientierung und Lebensweltorientierung erzeugen auf den ersten Blick wenig Irritation, weil diese Prinzipien gut mit erwachsenenpädagogischen Traditionen zusammengehen. In der Praxis ist das die zentrale Herausforderung und schwieriger als der erste Eindruck vermuten lässt, die in der Regel postulierten Handlungsanleitungen für die Gestaltung von Unterrichtsbeispielen und Prüfungen wären in vielem diskussionswürdig.

Ein detailliertes Beispiel ist bei Leisen (2010) nachzulesen, dass sich dieses auf die 11. Schulstufe bezieht, ist hier in seinem exemplarischen Charakter zu vernachlässigen:

Ausgehend von einem Fundus an Lehrmaterialien, die sich mit Stoßgesetzen beschäftigen (Formelsammlung, erläuternder Auszug aus Lehrbuch, Leserfrage in einer ADAC-Zeitschrift, Beschreibung von Crashtests usw.) wird die Leserfrage in der Zeitschrift zum Ausgangspunkt genommen und folgende Aufgabenstellungen entwickelt, wovon die Variante A Kompetenzorientierung demonstriert:

Aufgabenstellung A	Aufgabenstellung B
<p>Ihr habt die Aufgabe, die Leserfrage in der ADAC-Zeitschrift adressatengerecht zu beantworten und zu bewerten. An den Lernmaterialien werdet ihr die Stoßgesetze lernen, die ihr zur Beantwortung braucht.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Beantwortet die Leserfrage als Physikschüler für einen Mitschüler. 2. Beantwortet die Leserfrage als Fachredakteur in der nächsten Ausgabe der ADAC-Zeitschrift. 3. Bewertet die Gefährlichkeit für Leib und Leben bei Auto-Crashes physikalisch. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie lautet die physikalisch richtige Antwort? 2. Begründet mit den Stoßgesetzen der Physik.

Wesentlich aus Sicht des Autors ist dabei folgendes: der „Inhalt“ wird eher implizit in den Unterricht integriert, die Lernenden müssen sich an Hand des Materials „die Stoßgesetze selbst beibringen“. Die Fragestellungen in den Aufgaben zielen auf die Kompetenzbereiche Kommunikation und Bewertung ab und

bringen die Lernenden in einen „handelnden Umgang“ mit den Sachverhalten, die Inhalte sind gleichsam aufgehoben in geforderten Kompetenzen wie „adressatengerecht kommunizieren“.¹¹⁵

Für den PSA beinhaltet die damit grundlegend verbundene Vorgabe auch Probleme: Auch auf einem angepassten Niveau kann es überfordernd sein, relevante Inhalte selbst zu erschließen - auch wenn sich Lehrende stärker in eine Rolle als „Coach“ zurücknehmen, ist wahrscheinlich ein mehr an Anleitung oder Input gefragt, wenn man nicht in die „jede_r ist seines Glückes Schmied“-Ideologie verfallen will. Ob der lebensweltliche Bezug ausreichend Interesse erzeugt, ist fraglich, und nicht zuletzt kann bestritten werden, ob die „handelnde Kommunikation“ nun so viel mehr verstehende Durchdringung der Inhalte ermöglicht als zugrundeliegende physikalische Gesetzmäßigkeiten ausreichend erläutern zu können.

Wenn sich als kleinster gemeinsamer Nenner der Anforderungen an kompetenzorientierten Unterricht sich im Grunde Handlungsorientierung und Lebensweltorientierung als Grundprinzipien ausmachen lassen, ist unserer Ansicht nach am zielführendsten, sich diese Grundprinzipien genau zu überlegen.

Betreffend Lebensweltorientierung sollte diese nicht an der Oberfläche bleiben, sondern versuchen, ernsthaft an die Ressourcen und Probleme der Lernenden anzuschließen. Bereits für John Dewey als Vertreter des „progressive education movement“ war Lernen Erfahrung im Sinne von denkendem Handeln und damit weder nur Lernen durch Tun noch nur Lernen als kognitiv-reflexiver Prozess, sondern (all)sinnliche und sinnvolle, aktive sowie passive Involviertheit in eine Sachlage im Austausch mit anderen. „[...] Nur wenn er selbst mit dem Problem ringt, seinen eigenen Ausweg sucht und findet, denkt er.“¹¹⁶

Auch für Klafki ist der Bezug zur Entwicklung und aktuellen Situation der Lernenden Voraussetzung zur Vermittlung von Bildungsgehalten, und nicht zuletzt ist hier an den Ansatz von Klaus Holzkamp¹¹⁷ zu erinnern: Holzkamp hatte in einer kritischen Wendung gegen die autoritäre Institution Schule, die normativ fremdbestimmte Lerninhalte vorgibt und damit nur defensives oder widerständiges Lernen hervorruft, sein Konzept des „expansiven Lernens“ gesetzt. Dieses begründet sich im subjektiven Eigeninteresse der Menschen, sich neue Handlungsspielräume zu eröffnen, expansives (und damit nachhaltiges) Lernen funktioniert nach aus dieser subjektbezogenen psychologischen Perspektive nur über Eigenmotivation und nicht über externe „Nötigung“.

Die im Projekt erarbeiteten Beispiele – die, wie uns bewusst ist, teilweise auch selbstgesteckte Ziele noch nicht einlösen – orientieren sich gemessen an schulischen Standards weitgehend an einer Kompetenzorientierung „light“. Großes Gewicht wird mit Bezug auf die kommunikativen, analytischen und wertend-beurteilenden Ausprägungen von Kompetenz in der Handlungsdimension auf die weitgehend kooperative Erarbeitung von Themen gelegt, da im Gruppensetting neben dem Aspekt der Selbststeuerung von (Lern-) Prozessen auch Korrektive und Sozialdynamik wirksam sind.

Die oben genannte Perspektivenverschiebung wird zu einem Teil, aber nicht durchgängig angewendet. Der „handelnde Umgang mit Wissen“, wie im obigen Beispiel gefordert, muss aus unserer Sicht im Pflichtschulabschluss noch praktikabel adaptiert werden, dazu müssen auch noch ausführlichere Probeläufe vorliegen. Er darf nicht überfordern, indem zu viele und zu komplexe kommunikative Übersetzungsleistungen verlangt werden, die das Hauptgewicht dann auf die kompetenzorientierte kommunikative „Verkleidungen“ der Inhalte legen. Für die Vermittlung von Basiswissen ist zudem die Instruktionsleistung durch die Lehrenden weiterhin notwendig.

115 Leisen 2010, S. 6 f

116 Dewey 2000/1916, S.213, zit. nach Nowak 2012, S. 79f

117 Holzkamp 1993

In der BRP liegen erste Erfahrungen mit den nunmehr kompetenzorientierten Prüfungen vor, denen zu Folge vor allem Migrant_innen Probleme mit geforderten Perspektivenverschiebungen haben – vor allem, weil die Aufgabenstellungen in so komplexe Texte gekleidet werden, dass es schwierig wird die eigentliche Aufgabe zu identifizieren.

Wenn also als Lernergebnis gefordert wird, dass die Lernenden „adressatengerecht kommunizieren“ können, ist dies wohl auch noch eine bleibende Herausforderung für die Gestaltung kompetenzorientierter Aufgaben für den neuen Pflichtschulabschluss.

Für eine sinnvolle Praxis im neuen Pflichtschulabschluss sind nicht zuletzt auch andere pädagogisch-didaktische Überlegungen oder Traditionen wesentlich, die mit dem Kompetenzparadigma nicht allein abgedeckt sind. Vieles, wie vor allem konstruktivistische Ansätze, wurde zwar teilweise in kompetenzorientierte Ansätze bzw. Empfehlungen für kompetenzorientierten Unterricht integriert, verweist aber dennoch auf andere historische Kontexte und Diskussionszusammenhänge.

Da wir für eine pragmatische Interpretation des Begriffs plädiert haben, sind auch die in Folge genannten Prinzipien/Ansätze nach wie vor relevant für die Unterrichtspraxis im Pflichtschulabschluss.

4. Pädagogische Ansätze mit Relevanz für den PSA

Der folgende Abschnitt widmet sich der Frage, welche pädagogischen Ansätze für den externen Pflichtschulabschluss relevant sein könnten. Einerseits geht es darum, bereits bestehende pädagogische Konzepte in einem kurzen Umriss darzustellen, andererseits darum, ihre Anwendbarkeit im Bereich der Erwachsenenbildung zu überprüfen. Letzteres erweist sich als große Herausforderung, da sowohl das curriculare Design des neuen Pflichtschulabschlusses selber als auch die damit angesprochene Zielgruppe eine Mischform zwischen klassischer Erwachsenenbildung und Schule darstellen. Insofern sind die hier zusammengestellten Skizzen der Pädagogik nicht als Richtlinien, sondern als Orientierungshilfen für die pädagogische Praxis zu verstehen. Sie sollen eine Gelegenheit bieten, Diskussionen und Räume für Auseinandersetzung im gesamten Bereich der Erwachsenenbildung zu öffnen.

4.1. Differenzpädagogiken



Unter Begriffen wie „Diversity“, „Inklusion“, „Pädagogik der Vielfalt“ wird seit einigen Jahren eines der konstituierenden Probleme der Pädagogik neu und mit besonderer Vehemenz verhandelt: Der „richtige Umgang“ mit der Verschiedenheit der Lernenden. Eine geschichtlich sehr frühe Fassung des Problems stammt von Ernst Christian Trapp, seines Zeichens erster Professor der Pädagogik in Deutschland. Er wies in seinem „Versuch einer Pädagogik“ (1780) auf das für jeden „Erzieher“ zu lösende Problem hin, „aus einem jeden Kopf und Herzen“ das zu machen, was daraus werden könnte und das unter den Bedingungen des Unterrichts in einem „Haufen“, der aus in vielerlei Hinsicht unterschiedlichen Menschen besteht: „Wie hast du dies alles anzufangen bei einem Haufen Kinder, deren Anlagen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Neigungen, Bestimmungen verschieden sind, die aber doch in einer und eben derselben Stunde von Dir erzogen werden sollen?“¹¹⁸

118 Trautmann/Wischer 2011, S.7

Der Diskurs um dieses Problem hat in der Geschichte des Fachs verschiedenste Ausformungen erlebt, und auch die gegenwärtig verhandelten Konzepte von „Inklusion“, „Pädagogik der Vielfalt“, Intersektionalität etc. unterscheiden sich hinsichtlich der Reichweite ihrer Programme, den dahinterliegenden sozialwissenschaftlichen wie auch pädagogischen Annahmen, dem Ausmaß, in dem pädagogische Fragen an sozialwissenschaftliche Theoriebildung inklusive Bildungstheorien gekoppelt werden usw. Neben der Frage, warum es überhaupt zu Ausschlüssen im Bildungssystem kommt, wird darüber diskutiert, welcher Differenzkategorie welche Bedeutung in der Herstellung sozialer Unterschiede zukommt und wie sich diese im Bildungssystem niederschlägt: Ist die Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Schicht gleichermaßen von Bedeutung wie das Geschlecht? Ist das Vorliegen einer körperlichen oder geistigen Beeinträchtigung gleichermaßen von Relevanz wie ein „Migrationshintergrund“? Lassen sich soziale Kategorien mit solchen wie „Begabung“ oder „Kompetenzen“ in eine, wie auch immer geartete, Verbindung bringen? In welchem Ausmaß lässt sich das Bildungssystem in Hinblick auf mehr Chancengerechtigkeit umgestalten und wie ist der Weg dorthin? Wie wird der Zusammenhang von Bildungssystem und gesamtgesellschaftlichem System konzipiert?

Gemeinsam ist den Differenzpädagogiken der Grundgedanke, dass Heterogenität ein relevantes gesellschaftliches Phänomen ist, das in der Pädagogik entsprechend berücksichtigt werden müsse und die Kritik, dass dies gegenwärtig zu wenig bzw. in einer Weise geschehe, die Exklusion verstärkt. Allgemein gesprochen gelten als Differenzpädagogiken „Konzepte und Programme, die sich in ihren Selbstbegründungen auf sozial konturierte Differenzaspekte ihrer Adressatinnen beziehen und mit dieser Differenz spezifische pädagogische Problemstellungen verbinden.“¹¹⁹

Gemeinsam ist den Differenzpädagogiken neben diesem Grundgedanken auch der bildungspolitische Kontext, dem sie ihre gegenwärtige Hochkonjunktur zu verdanken haben – der PISA-Schock¹²⁰, genauer gesagt die durch die international vergleichenden Bildungsstudien (PISA, PIRLS, TIMMS, TALIS) Ende der 90er Jahre verstärkt geführte Diskussion um die Wettbewerbsfähigkeit der nationalen Ökonomien und der Rolle des Bildungssystems darin. Der Heterogenitätsdiskurs in der Pädagogik setzt – in einer historisch weitreichenderen Perspektive – auf demjenigen der Sozialwissenschaften auf, für die „Inklusion – Exklusion“ immer schon eines ihrer konstituierenden Themen war. Mit dem Einzug postmoderner Theorien wurden Pluralisierung und Differenz zu zentralen Aspekten der Analyse gesellschaftlicher Wirklichkeit.

Im Folgenden wird auf zwei Differenzpädagogiken genauer eingegangen: Zum einen die Inklusionspädagogik, da mit der Ratifizierung der UNO-„Behindertenrechtskonvention“ und des „UNESCO-Programms für Inklusive Bildung“ ein gewisser Handlungsdruck für die österreichische Bildungspolitik entstand; zum anderen die Migrationspädagogik, die in Hinblick auf die Zielgruppe des Pflichtschulabschlusses notwendige Erkenntnisse liefert.

Die Grundgedanken des Intersektionalitätsansatzes in der Pädagogik erläutert der Leitfaden „Gender und Diversity in Lernprozessen“¹²¹, der von Birgit Waltenberger im Rahmen des Projekts „Erwachsenengerechter Pflichtschulabschluss“ erstellt wurde. Dort werden auch Kriterien zur Gestaltung von Gender und Diversity gerechten Lernarrangements beschrieben und „Checklisten“ in Form von Reflexionsfragen zu einzelnen Aspekten des Themas „Gender und Diversity“ zur Verfügung gestellt.

119 Emmerich/Hormel 2013, S. 9

120 Vgl. Emmerich/Hormel 2013, S. 9; Trautmann/Wischer 2011, S.7

121 Waltenberger 2013

4.2. Inklusionspädagogik

Von der „Inklusion“ versprechen sich die Einen eine fundamentale Umgestaltung des Bildungswesens in Richtung mehr Chancengerechtigkeit, manchmal sogar der Gesellschaft als Ganzes, während die anderen gerade in dieser hohen Erwartungshaltung ein Kernproblem erkennen. Vereinfacht gesprochen: Wer glaubt im Rahmen des bestehenden Gesellschaftssystems ein diskriminierungsfreies Bildungssystem erreichen zu können und über dieses herrschaftsfreie Bildungssystem eine herrschaftsfreie Gesellschaft, ist entweder naiv und/oder will bestehende Herrschaftsverhältnisse nicht zur Kenntnis nehmen. Zwei Zitate sollen die beiden Enden des Meinungsspektrums illustrieren:

„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“¹²²

„Inklusionspädagogik wird wie alle ihre Vorgängerversionen pervertieren, wenn sie sich mit der Hoffnung verbindet, gesellschaftliche Widersprüche zu harmonisieren.“¹²³

In dieser Spannweite bewegt sich der Diskurs um das mittlerweile zum „Must-Have“ jeder bildungspolitischen Überlegung mutierte Schlagwort der „Inklusion“. Mit dem zweiten Zitat soll auch ein mögliches Missverständnis ausgeräumt werden: Niemand, der sich als „unter dem Verfassungsbogen“ stehend begreift, spricht sich „gegen Inklusion“ und „für Exklusion“ aus. Der kritische Blick gilt allein der Realisierbarkeit und theoretischen Fundierung der verschiedenen Varianten eines Inklusionsprogramms.

Der Begriff „Inklusion“ wurde in den USA bereits in den 70er Jahren im pädagogischen Zusammenhang verwendet und im deutschen Sprachraum damals in der Bedeutung „Integration“ und mit der alleinigen Fokussierung auf „Menschen mit Beeinträchtigungen“ übersetzt. Erst Ende der 90er Jahre fand im deutschen Sprachraum der Wechsel zum weitergefassten Begriffsinhalt statt¹²⁴, der nun – in wechselnden „Kategorienlisten von Verschiedenheit“ – dem Begriff der Inklusion zugrunde liegt. Als Meilenstein für diese Entwicklung gelten die Verabschiedung der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (2006) sowie des UNESCO-Programms „Bildung für alle“ (2008), das die Schaffung „inkluisiver Bildungssysteme“ in allen Ländern der Welt zum Ziel hat. In einer erstaunlichen Geschwindigkeit¹²⁵ wurde „Inklusion“ in den letzten fünf Jahren zu einem Modebegriff, unter dem mittlerweile alles subsumiert wird, „was sich positiv und fortschrittlich darstellen möchte“.¹²⁶

Die UNESCO beschreibt das Programm der Inklusion folgendermaßen:

„Das Ziel von inklusiver Bildung ist, Exklusion zu beseitigen. Diese entsteht durch negative Einstellungen und mangelnde Berücksichtigung von Vielfalt in ökonomischen Voraussetzungen, sozialer Zugehörigkeit, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung und

122 Biewer 2010, S. 193; zit. nach: ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“ 2012, S. 7

123 Haeblerlin 2008, S. 31; zit. nach Herz (o. J.)

124 Vgl. Hinz 2013

125 Vgl. Hinz 2013, Herz (o. J.)

126 Vgl. Hinz 2013

Fähigkeiten. [...] Folglich ist inklusive Bildung kein randständiges Thema, sondern zentral, um qualitativ hochwertige Bildung für alle Lernenden zu erreichen und um eine inklusivere Gesellschaft zu entwickeln. Inklusive Bildung ist wesentlich, um soziale Gerechtigkeit zu erreichen und sie ist ein konstituierendes Element lebenslangen Lernens.“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2010): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik.)

Zur Umsetzung dieses Ziels werden seitens der UNESCO eine Reihe von Schritten vorgeschlagen – von der allgemeinen bildungspolitischen Ebene über diejenige der Aus- und Weiterbildung von Pädagog_innen über die Curricula bis zur Gestaltung der Lernumgebung und der Unterrichtsmethoden; von der Förderung des Inklusionsgedankens auf allen Ebenen (von nationaler Gesetzgebung bis zur „Zivilgesellschaft“ und den Eltern) über notwendige Änderungen in der Einstellungspolitik (Stichwort: positive Diskriminierung), von „offenem, individualisiertem Unterricht“ bis zur Förderung frühkindlicher Bildung finden sich eine Reihe von Maßnahmen, die mittel- und langfristig zu dieser grundlegenden Umgestaltung der Bildungssysteme führen sollen.

Dass solche und ähnliche Vorstellungen schon oft formuliert wurden, bestreitet niemand, weder die Verfechter_innen noch die Kritiker_innen des Inklusionsprogramms. Erstere sehen das grundlegend Neue daher auch nicht so sehr in den einzelnen vorgeschlagenen Maßnahmen, sondern in der Tatsache, dass der Gedanke der Inklusion mit den genannten Konventionen erstmals auf eine menschenrechtliche Basis gestellt wurde und damit – so die Hoffnung – auch rechtlich verbindlicher wirkt als reine Proklamationen. So gibt es nun erstmals die Möglichkeit der Individualbeschwerde an den UN-Ausschuss für die Rechte der Menschen mit Behinderungen in Genf, und die Staaten sind zur jährlichen Berichtlegung über die Fortschritte in der Gleichstellungspolitik an die UNO verpflichtet:

„Das Ethos eines sozialen Humanismus wird nun ersetzt durch die rechtlich kodifizierte Gleichwertigkeit aller Menschen“.¹²⁷

Der Begriff der „Inklusion“ soll sich auch insofern von demjenigen der „Integration“ positiv abheben, als letzterem eine Defizitorientierung anhafte, während „Inklusion“ von einem wertschätzenden Zugang für alle Lernenden ausgehe:

„Inklusion meint eigentlich, dass jedes Kind besondere Bedürfnisse und besondere Fähigkeiten hat und es die Aufgabe der Schule ist, diese besonderen Bedürfnisse und Fähigkeiten angemessen zu berücksichtigen, damit sich jedes Kind möglichst optimal zu einer autonomen, selbstsicheren und mündigen Person entwickeln kann, die ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zu ihrem Wohle und dem Wohle der Gemeinschaft entsprechend einbringen kann. Dementsprechend hat eine inklusive Schule die gesamte Vielfalt und alle möglichen Differenzlinien nach Fähigkeit, Geschlecht, Herkunft/Sprache, Religion, Alter und Sexualität zu bedenken.“¹²⁸

Inklusion in Österreich

Wie im Abschnitt „Ungleichheiten im und durch das Schulsystem“ der vorliegenden Handreichung deutlich wurde, wirkt das österreichische Bildungssystem sozial hochgradig selektiv. Die Bildungskluft entlang der Segmentierungslinien „*race, class, gender*“ hat sich in den letzten Jahren sogar vertieft, d.h. Personen aus sozioökonomisch- und bildungsbenachteiligten Schichten, insbesondere sofern sie Migrationshintergrund haben und/oder weiblichen Geschlechts sind, werden zu den Verlierer_innen in der „Wissensgesellschaft“. Ein ähnlich pessimistischer Befund lässt sich auch für Lernende mit Beeinträchtigungen stellen:

127 Wocken 2011, S. 74; zit. nach Feyerer 2012

128 Feyerer 2012

„Das Paradigma der Segregation ist noch immer strukturell bestimmend“¹²⁹ für das Schulsystem, und seit Anfang des Jahrhunderts stagniert nicht nur der Ausbau schulischer Integration in Österreich, sondern es werden „...in den letzten Jahren erreichte Standards durch kontinuierliche Verschlechterungen der personellen Rahmenbedingungen wieder zurückgefahren.“¹³⁰

Österreich hat sowohl die „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ als auch das UNESCO-Programms „Bildung für alle“ ratifiziert, womit „Inklusion“ eine rechtliche bindende Wirkung entfaltet. Österreich ist verpflichtet ein inklusives Gesellschafts- und Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten.

Als Meilenstein in diese Richtung gilt der „Nationale Aktionsplan Behinderung 2012-2020: Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention – Inklusion als Menschenrecht und Auftrag“, der im Juli 2012 vom Ministerrat beschlossen wurde und Maßnahmen zur Gleichstellungspolitik von Menschen mit Beeinträchtigungen auf allen gesellschaftlich relevanten Ebenen beinhaltet. In Bezug auf das Bildungssystem sieht der „Nationale Aktionsplan (NAP) u.a. folgende Schritte vor:

- Entwicklung von Inklusiven Modellregionen, in denen inklusive Schul- und Unterrichtsangebote erprobt und mit der Zeit ausgebaut werden
- Verbesserung der Qualität bei der Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf; vermehrte Angebote an inklusiven Unterrichtsmaterialien
- Verbesserungen auf der Ebene der Beratung der Eltern, der Bewusstseinsbildung und Fortbildung der Lehrenden
- Inklusive Pädagogik als Teil der zukünftigen Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer

Was also im NAP nicht angedacht wird, ist eine Abschaffung der Sonderschulen, die von Seiten der Selbsthilfeorganisationen von Menschen mit Beeinträchtigungen sowie auch vom Monitoringausschuss, der die Umsetzung der UN-Konvention überwacht, als eine der wesentlichen Voraussetzungen für ein inklusives Schulsystem angesehen wird.

Auf Personen mit Migrationshintergrund wird im NAP lediglich an einer Stelle Bezug genommen, nämlich in dem festgestellt wird, dass „Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch überproportional stark in den Sonderschulen vertreten“¹³¹ (sind) und daher die Diagnoseinstrumente zur Feststellung des SPF verbessert werden sollten. Der Bogen zur Inklusion auch anderer diskriminierter Personengruppen wird mit folgendem Absatz geschlagen: „Von Inklusion im Bildungsbereich profitieren aber auch nicht behinderte Kinder und Jugendliche, da durch inklusive pädagogische Ansätze die Unterrichtsqualität (im Sinne der Individualisierung und Kompetenzorientierung) generell erhöht werden kann.“¹³²

Als weiterer Meilenstein in der Schaffung eines inklusiven Bildungssystems gilt die „PädagogInnenbildung NEU“, die im Juni 2013 vom Nationalrat beschlossen wurde und sich gerade in den Implementierungs- als auch noch in der Entwicklungsphase befindet. Die Neuerungen betreffen die Einführung einer Aufnahmeprüfung, die Verlängerung der Ausbildung für den Pflichtschulbereich und eine Anbindung an Universitäten. Noch in Entwicklung begriffen sind u.a. die Curricula der Ausbildungsgänge. Diesbezüglich liegen die „Empfehlungen der ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“ vom April 2012 vor, die u.a. zu dem Schluss kommt, „dass ein inklusives Schulsystem keinen eigenen Ausbildungslehrgang für ein, Sonderschullehr-

129 Feyerer 2012

130 Biewer 2006, S. 27; zit. nach Feyerer 2012

131 Bundesministerium für Arbeit 2012, S. 53

132 Bundesministerium für Arbeit 2012, S. 51

amt' benötigt, sehr wohl aber eine umfangreiche Spezialisierung in Inklusiver Pädagogik, damit *wirklich alle* Kinder und Jugendliche eine angemessene Bildung innerhalb der Gemeinschaft erhalten."¹³³ Die Verankerung Inklusiver Pädagogik im gemeinsamen Curriculum aller Pädagog_innen wird als einer der wichtigsten Ziele der Ausbildungsreform genannt, denn:

„Inklusive Pädagogik als zu entwickelndes Lehr- und Forschungsgebiet vereint, transferiert und entwickelt Erkenntnisse der bisher getrennten Fachgebiete Sonderpädagogik, Integrationspädagogik, Interkulturelle Pädagogik, gendergerechte Pädagogik und Hochbegabtenförderung zur Absicherung der Heterogenität in einem inklusiven Bildungssystem.“¹³⁴

Kritik am Differenzparadigma im pädagogischen Kontext

Anknüpfend an die letztgenannte Vision einer Inklusiven Pädagogik sollen im Folgenden die wichtigsten Kritikpunkte am Differenzparadigma dargestellt werden:

- 1) Ein wesentlicher Kritikpunkt bezieht sich auf die dem Differenzparadigma zugrundeliegenden „Kategorienlisten“, die oft willkürlich und beliebig erscheinen und sozialwissenschaftliche Theoriebildung über den Zusammenhang und die wechselseitige Beeinflussung der Differenzkategorien negieren oder zumindest verflachen¹³⁵. Vokabeln aus einem sozialwissenschaftlichen Kontext werden mit pädagogischen und (lern-)psychologischen Kategorien vermengt, wie in obigem Beispiel die Kategorie „nicht-deutsche Erstsprache“ oder Geschlecht beispielsweise mit „Hochbegabung“. Zwar ist die exkludierende Wirkung des Schulsystems oftmals belegt, aber deswegen gilt noch lange nicht der Umkehrschluss, dass sich eine soziale Kategorie, beispielsweise der „Migrationshintergrund“ in irgendeiner Weise auf die „Begabung“ auswirke. Das zu behaupten wäre rassistisch, und das wird auch in der Inklusionspädagogik nicht getan. Jedoch wird ein solcher Zusammenhang – wenn auch unbeabsichtigt und ungewollt – nahegelegt: „Das Charakteristikum des Heterogenitätsdiskurses besteht vor diesem Hintergrund insbesondere darin, dass neben den sozialen auch genuin schulpädagogische, kognitions- und lernpsychologische Kategorien herangezogen werden, um den Sachverhalt ‚Heterogenität‘ zu beschreiben. Die differenzpädagogische Konstruktion der ‚Unterschiedlichkeit‘ der Adressatinnen pädagogischer Praxis basiert folglich auf höchst selektiven, *beobachterabhängigen Unterscheidungen*, die auf wissenschaftlich mitunter inkommensurablen Erkenntnisprämissen beruhen.“¹³⁶ Damit besteht auch die Gefahr der Ontologisierung sozialer Differenzen und es wird ausgeblendet, wie die Differenzen und die mit ihnen verbundenen Hierarchisierungen in Schule und Unterricht prozessiert werden.
- 2) Die Konstruktion von „Listen der Verschiedenheit“ birgt zugleich die Gefahr Normalität zu definieren bzw. Vorstellungen über Normalität zu bestärken, wie folgendes Beispiel aus dem Grundsatzpapier „PädagogInnenbildung NEU“ zeigt: Die Inklusive Pädagogik solle bei den Lehrenden „eine reflektierte Einstellung gegenüber beeinträchtigten und nichtbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen, Menschen anderer Kulturen, Religionen und Personen verschiedener Gesellschaftsschichten und unterschiedlichen Geschlechts“ fördern.¹³⁷ Wenn Mädchen/Frauen, Menschen mit Beeinträchtigungen, Menschen mit anderer als deutscher Erstsprache und anderem als österreichischem Reisepass als Personen dargestellt werden, denen gegenüber die Pädagog_innen sich eine reflektierte Einstellung aneignen sollten, kann das zu einen als Urteil über die Pädagog_innen gelesen werden, zum anderen als Bestärkung

133 ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“ 2012, S. 5

134 Ebd. S. 7

135 Vgl. Budde 2012, S. 7

136 Emmerich 2013, S. 11

137 ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“ 2012, S. 11

dessen, das diese Gruppen irgendwie „außer der Norm“ stehen und ein besonderer Umgang mit ihnen vonnöten ist.

- 3) Dem Differenzparadigma, besonders der Inklusionspädagogik, wohnt auch die Tendenz inne den gesellschaftlichen Funktionszusammenhang Schule zu de-thematisieren¹³⁸. Argumentiert wird vom „Standpunkt des Kindes“ aus, beklagt wird die „Homogenisierungsfunktion“ der Schule und der falsche Umgang der Pädagog_innen mit der Heterogenität der Lernenden. Heterogenität wird damit „vorrangig als Problem in normativer und didaktischer Hinsicht thematisiert.“¹³⁹ Als Beispiel sei an die oben zitierte Passage aus dem UNESCO-Programm erinnert, nach der Exklusion „durch negative Einstellungen und mangelnde(r) Berücksichtigung von Vielfalt“ entstehe.

138 Vgl. Rabenstein 2012, S. 81f; Trautmann/Wischer 2011, S. 11ff

139 Rabenstein 2012, S. 81

4.3. Migrationspädagogik

Die Migrationspädagogik gehört in den Kanon der Differenz- und Anerkennungspädagogiken, gemeinsam mit Interkultureller- und Inklusionspädagogik, feministischen und rassismuskritischen Pädagogiken, legt aber ihren Schwerpunkt auf „das Verhältnis von Pädagogik und Migration im historischen und gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontext. Ausgangspunkt für entsprechende Forschung und Analysen bilden (de-)konstruktivistische Ansätze, die Phänomene, wie ethnisierte Differenz und Heterogenität, Zugehörigkeit, Diskriminierung, Rassismus und die damit im Zusammenhang stehenden Benachteiligungs- und Privilegierungsverhältnisse reflektieren. Neben der Fokussierung von Ethnizität, deren Herstellung im Zusammenhang mit Migrationsphänomenen eine besondere Bedeutung zukommt, findet auch ihre Verschränkung mit anderen Differenzlinien Berücksichtigung.“¹⁴⁰

Die migrationspädagogische Perspektive wurde vorrangig vom Erziehungswissenschaftler und Psychologen Paul Mecheril entwickelt und 2004 mit seinem Buch „Migrationspädagogik“ vorgestellt, das 2010 unter Mitarbeit namhafter Soziolog_innen/Pädagog_innen wie Maria do Mar Castro Varela oder Inci Dirim in einer überarbeiteten Fassung neu aufgelegt wurde¹⁴¹.

Migrationspädagogik findet zunehmend Eingang in die akademische Ebene wie in die interkulturelle Szene, Lehrstühle und Lehrgänge für Migrationspädagogik werden eingerichtet, die Texte gelten mittlerweile als Grundlagenliteratur auch im Feld der „Interkulturellen Pädagogik“.

Wichtige Erkenntnisse und Anliegen der Migrationspädagogik:

- Kritik am defizitorientierten Blick auf „Migrant_innen“: Gegenüber dem gerade in der Bildungspolitik herrschenden Blick auf Migrant_innen als beispielsweise „bildungsfern“ und „unterqualifiziert“ präsentiert Mecheril et al. Migration als „bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung“ und Migrant/innen als „Akteure ... , die neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge einbringen und diese mitgestalten“ (S. 8¹⁴²).
- Kritik am problemorientierten Blick auf Migration: Migration stellt in nationalstaatlich verfassten, sich als „demokratisch“ verstehende Gesellschaften lediglich insofern ein „Problem“ dar, als sie die „Grenzen der Zugehörigkeit“ sichtbar macht und in Frage stellt. Migration als „universelle Praxis, (als) allgemeine menschliche Handlungsform“ (S. 7) trifft auf die „hartnäckige Weigerung politischer Entscheidungsträger, diese Migrationsrealität anzuerkennen“ (S. 8). Damit verschiebt sich der Problemfokus von „den Migrant_innen“ auf – grob gesagt – die ökonomisch, politisch, sozial und kulturell geformten Migrationsregime. Es „kann davon gesprochen werden, dass Deutschland ‚ein Land mit Migrationshintergrund‘ ist, das Identitätsschwierigkeiten, Schwierigkeiten also mit sich selbst hat.“ (S. 12) Die eben zitierte „Weigerung die Migrationsrealität anzuerkennen“ war vor allem ein Charakteristikum des Migrationsregimes der 90er Jahre und wird langsam um einen migrationspolitischen Ansatz ergänzt, der Migrant_innen unter demographischen und humankapitalzentrierten Perspektiven als wertvolle Ressource erkennt.
- Kritik an der Kulturalisierung: Die Migrationspädagogik wirft bestimmten Richtungen Interkultureller Pädagogik vor, sozio-kulturelle bzw. sozioökonomische Differenzen zu kulturalisieren und zu essentialisieren (siehe deren Bezeichnung). Demgegenüber fordert die Migrationspädagogik in dekonstruktiv-

140 Arbeitsgruppe Migrationspädagogik und Kulturarbeit (2013)

141 Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim [u.a.]: Beltz (Bachelor-Master).

142 Diese und die folgenden Seitenzahlen beziehen sich auf: Mecheril et al. (2010).

tischer Perspektive das Augenmerk auf die Herstellung dieser Differenzen zu legen, also zu fragen, wer, warum und zu welchem Zweck von „kulturellen Differenzen“ spricht: „Im Rahmen der migrationspädagogischen Perspektive geht es aufgrund des Wissens um Probleme und Einseitigkeiten der Kulturperspektive nicht darum, ‚Kultur‘ und ‚kulturelle Identität‘ schlicht als Erklärung (Explanandum) zu benutzen (i.S.v. ‚Sie macht das, weil sie der Kultur xy zugehört‘), sondern zuallererst als zu erklärendes Phänomen (Explanans) und zu analysierende Praxis (i.S.v. Aufgrund welcher Bedingungen wird die Deutung ‚kulturelle Zugehörigkeit‘ von wem mit welcher Konsequenz wofür benutzt?). ‚Kulturelle Differenz‘ ist kein bestehender und selbstverständlich existenter Unterschied, sondern vielmehr eine Praxis des Unterscheidens, auf die unter bestimmten Bedingungen Akteure (z.B. Pädagog/innen) zurückgreifen.“ (S. 19) Die Wirkung der Essentialisierung „kultureller Differenzen“ besteht in der Verfestigung der Grenzziehung zwischen dem „Wir“ und „dem Anderen“, das die Migrationspädagogik mit dem von E. Said entwickelten Konzept des „Othering“ analysiert.

- Begriffsschöpfungen: Um die Anliegen der Migrationspädagogik und besonders die ihre Differenz zur Interkulturellen Pädagogik deutlich zu machen, bringen Mecheril et al. neue Begriffe in die Diskussion ein. Statt der kulturalisierenden Bezeichnung von „kultureller Zugehörigkeit“ verwenden sie den Begriff der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“, statt „Migrant_innen“ den Begriff „Migrationsandere“. Diese Kunstwörter sollen den Konstruktionscharakter des jeweils bezeichneten deutlich machen.
- Eine Vision der Migrationspädagogik wäre – im Anschluss an Foucaults Verständnis von „Kritik als Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ – die Durchsetzung „einer Praxis (des Denkens, Sprechens und Handelns), die von der Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, nach Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen, die weniger Macht über Andere ausüben, Ausschau zu halten und sie wirklich werden zu lassen.“ (S. 19) Dass diese Vision einer anderen, reflexiven Praxis so sanft formuliert wird, hängt mit zwei Momenten zusammen: Einerseits wirft die Migrationspolitik einen kritischen Blick auch auf identitäre wie sich als antirassistisch bezeichnende Bewegungen, die in ihrer Praxis manchmal ebenso eine Tendenz zur Essentialisierung und Dichotomisierung aufweisen wie die Verhältnisse, die sie kritisieren: „Homogenisierung und Viktimisierung sind Fallstricke antirassistischer Arbeit. Komplementär ist der Antirassismus gefährdet, ein ‚Wesen‘ derer zu entwerfen, die als rassistisch gelten (‚die Weißen‘). Es scheint eine Eigenart von *Gegen*-Strategien zu sein, die Logik dessen, wogegen sie sich richten, unbeabsichtigt aufzugreifen und zuweilen zu bestätigen.“ (S. 171) Zweitens kann ein primär dekonstruktivistisch ausgerichteter Blick logischerweise keine andere, „greifbarere“ Praxis anbieten, würde diese doch sofort wieder Ziel einer dekonstruktivistischen Analyse. Insofern verbleibt die migrationspädagogische Vision im „Anerkennungstopos“ verhaftet, den sie allerdings nicht auf die Anerkennung natio-ethno-kultureller (zugeschriebener) Differenzen verkürzt wissen will, sondern die sich im Rahmen einer „Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeiten“ (S. 185) bewegen, also „Mischformen, Gleichzeitigkeiten, Hybridisierungen und Mehrfachzugehörigkeiten“ (S. 185) fokussieren müsste.

Dem oben rezensierten Buch „Migrationspädagogik“ fehlen didaktisch-methodische Überlegungen – sie ist theoretisch-empirisch ausgerichtet und liefert wenig Hinweise darauf, wie eine gelingende Praxis konkret aussehen könnte. Diese Eigenschaft dürfte auch ein Ergebnis ihres dekonstruktivistischen Zugangs sein.

Aus der Perspektive eines intersektionalen pädagogischen Ansatzes fehlt der migrationspädagogischen Perspektive der Anschluss an soziologische, ökonomische und politikwissenschaftlichen Theorien, die Themen wie „Migration“, „Demokratie“, „Ungleichheit im Bildungssystem“ schon seit vielen Jahrzehnten auf ihrer Agenda haben, wie folgende Zitate andeuten: „Die Logik der neuen demografisch und wirtschaftlich

ausgleichenden Migrationspolitik (gemeint sind Migrationspolitiken, die mit demographischen Argumenten und mit Bezug auf „Humankapital“ argumentieren, BZ) ist hierbei im Kern ökonomistisch.“ (S. 9) Dieser Befund gilt – folgt man etwa dem Weltsystemansatz – für Migrationspolitiken seit der Herausbildung des kapitalistischen Weltsystems im 16. Jahrhundert. Der fehlende Bezug zu ökonomischen Theorien äußert sich auch in der Charakterisierung der gegenwärtigen Verhältnisse als „ökonomistischer Gesellschaftstyp“ (S. 10)

Migration wird bei Mecheril et al. als „pragmatisch-technische“ und „moralische“ Herausforderung (S. 10) für Migrationsgesellschaften analysiert, insofern Migration den Gleichheits- und Gerechtigkeitsanspruch von sich selbst als „Demokratien“ bezeichnenden Gesellschaften in Frage stellt. Damit wird ein Problem angesprochen, das seit der Aufklärung für bürgerliche Demokratien konstitutiv ist und u.a. von Adorno/Horkheimer unter dem Titel „Dialektik der Aufklärung“ problematisiert wurde.

Migrationspädagogik ist sicherlich als Kontrapunkt zu Verkürzungen in der Interkulturellen Pädagogik zu verstehen, wobei zur „Ehrenrettung“ des Fachs nicht vergessen werden sollte, dass die reflexive Interkulturelle Pädagogik selber zur schärfsten Kritikerin ebendieser Verkürzungen geworden ist, wie auch Mecheril et al. anmerken. Wenn Mecheril et al. explizit betonen, dass sich ihre Analyse auf die „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen“ beschränken und „andere Differenzlinien dabei in den Hintergrund treten“ (S. 15), wobei diese Differenzlinien dann von „Gesundheit“ bis „Klasse/ Sozialstatus“ reichen, liegt der Vorwurf nahe, dass Differenzen, so auch die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit tatsächlich sehr beliebig werden bzw. in der Fokussierung auf diese Differenzlinie eine Anschlussfähigkeit auch an kulturalistische Varianten der „Interkulturellen Pädagogik“ besteht.

5. Didaktisches Handeln im Rahmen des Pflichtschulabschlusses

5.1. Was bedeutet „Didaktik“?

Die Aufgabe der Didaktik besteht im Kern in der Vermittlung zwischen Lehren und Lernen. Genauer formuliert ist Didaktik das Bemühen „die objektiv-gegenständliche und die subjektiv-individuelle Seite des Lehr-Lern-Prozesses unter der Maßgabe pädagogischer Intentionalität kriterienorientiert in Beziehung zu setzen.“¹⁴³ Wie „objektive“ und „subjektive“ Seite verstanden und welche Kriterien zu deren Vermittlung herangezogen werden, darum kreisen die Diskussionen seit Bestehen des Fachs. Die jeweils vorherrschenden didaktischen Paradigmen folgen dabei dem wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und (bildungs-)politischen Zeitgeist und den damit verbundenen Interessen¹⁴⁴.

So legte beispielsweise die in den 70er Jahren von Wolfgang Klafki entwickelte kritisch-konstruktive Didaktik ihr Augenmerk auf die Auswahl der Bildungsinhalte entlang deren gesellschaftskritischen und gesellschaftsverändernden Potentialen. Spätestens mit der „konstruktivistischen Wende“ in den 90er Jahren kam dieser gesellschaftskritische Bezug unter „Ideologieverdacht“ und wurde zugunsten der Orientierung am „selbstgesteuerten Lernen“ der als eigenverantwortlich und autonom gedachten Lernenden in den Hintergrund gedrängt. Diese Wende steht einerseits in Zusammenhang mit dem Einzug neoliberaler bildungspolitischer Vorstellungen, die das Individuum als „unternehmerisches Selbst“ konzipieren: „Selbstorganisation des Lernens wurde sozusagen als Allheilmittel für selbstverantwortete Bildungsanstrengungen proklamiert, theoretisch legitimiert durch konstruktivistische Ansätze.“¹⁴⁵

Andererseits stehen Vorstellungen von „selbstorganisiertem, -gesteuerten, -bestimmten Lernen“ in einer Theorietradition, die einem neoliberalen Bildungs- und Menschenbild zeitlich vorangegangen sind und/oder ihm entgegenstehen, auch wenn die Begriffe scheinbar ident sind: Die Vorstellung vom „selbstbestimmten Lernen“ kann bis zum Begründer einer subjektorientierten Pädagogik, Johann Friedrich Herbart, im frühen 19. Jahrhundert zurückverfolgt werden, bildete einen der Kernbegriffe der Reformpädagogik in frühen 20. Jahrhundert und wird besonders in der subjektwissenschaftlich orientierten Didaktik in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wieder aufgegriffen, die sich wiederum explizit gegen das neoliberale Bildungs- und Menschenbild wendet.¹⁴⁶ So kritisiert etwa Faulstich, dass im neoliberalen (pädagogischen) Diskurs zwar die „Selbst-Begriffe“ eine Hochkonjunktur erleben, das Selbst aber aus seinem gesellschaftlichen Kontext herausgelöst wird und damit ein „isolierte(s), egoistische(s) Individuum (überbleibt), das seine Lernstrategien an Kosten/Nutzen-Kalkülen orientiert“¹⁴⁷, sowie dass die „Selbst“-Begriffe eine technizistische Note bekämen („Selbststeuerung“, „Selbstorganisation“). Er plädiert gegen simple Gegenüberstellungen und billige Feindbilder: „Es geht allerdings nicht um Alternativen, sondern um Grade von Selbst-

143 Lehner 1989, S. 17 In: Klingovsky 2009, S. 20

144 vgl. Faulstich und Zeuner 2010, S. 30

145 Zeuner 2011, S. 8

146 Erhard Meueler schreibt in seinem Standardwerk zur subjektorientierten Erwachsenenbildung „Die Türen des Käfigs“ etwa: „Anstatt sich kampfflos dem Markt anheim zu geben (Bildung als Ware, Bildungsangebote als ‚Produkte‘, Teilnehmende als ‚Kunden‘), wäre es ihre (der Erwachsenenbildung, BZ) Aufgabe, auf breiter Front zu analysieren, wie abhängig der Einzelne von den Kräften und Mechanismen der totalen Marktgesellschaft ist, deren Reichtum auf der selbstmörderischen Vergeudung der weltweiten materiellen Lebensgrundlagen beruht.“ In: Meueler 2009, S. 4

147 Faulstich 2002b, S. 3

bestimmtheit. Es kommt darauf an, Arrangements zu finden, in denen die Kontrollchancen der Lernenden tatsächlich erhöht werden. Zentraler Fokus ist die Position der Lernenden und deren aktive Aneignungsprozesse. Erst wenn es gelingt, Lernintentionen, -thematiken, -methoden und -organisation mit den Lebensinteressen der Individuen zu vermitteln und ihre Bedeutsamkeit aufzuspüren, findet auch expansives Lernen (Holzkamp 1993) statt.“¹⁴⁸

Was am Begriff „selbstbestimmtes Lernen“ in aller Kürze gezeigt wurde, gilt auch für andere Begriffe, die die gegenwärtige Diskussion um eine „Neue Lernkultur“ konstituieren und für Verunsicherung und Verwirrung sorgen können, wie „Kompetenzorientierung“, „Lehr-/Lernarrangements“, Lehrende als „Coaches“ oder „Lernprozessmoderator_innen“ usw.: Es bedarf einer gründlichen Auseinandersetzung mit diesen Begriffen und den ihnen zugrunde liegenden bildungstheoretischen und pädagogischen Zugängen um den „Wald vor lauter Bäumen wieder zu sehen“ und sich als professionell Handelnde den Grundlagen des eigenen Tuns (wieder) versichern zu können. Einige dieser Begriffe werden in den „didaktischen Grundsätzen“ erörtert und auf ihre Praxistauglichkeit für den Unterricht im Rahmen des Pflichtschulabschlusses (PSA) überprüft. Es wird jedoch keine Entscheidung für eine bestimmte didaktische Theorie getroffen, denn das würde – angesichts der Fülle an didaktischen Denkansätzen – unserer Meinung nach einen zu starken Eingriff in die Autonomie der Lehrenden bedeuten.

5.2. Didaktische und lerntheoretische Ansätze

Didaktischen Theorien liegen zumeist Lerntheorien zugrunde, also Theorien, die sich zum Ziel setzen, den Vorgang des Lernens zu erklären und daraus in weiterer Folge abzuleiten, wie Lehren und Lernen in eine Beziehung gesetzt werden können, die Lehren tatsächlich lernwirksam macht. Lediglich für die weiter unten vorgestellte bildungstheoretische Didaktik von Wolfgang Klafki gilt das nicht, denn dort „kommt ein Nachdenken über das Lernen aus psychologischer Perspektive nicht vor.“¹⁴⁹

Der Anspruch der Lerntheorien ist ein sehr hoher und kann in dieser Form auch kaum eingelöst werden, wie Weinert¹⁵⁰ bereits (oder noch) in den 70er Jahren betonte: Gerade beim institutionalisierten Lernen handelt es sich um langfristige, vielschichtige, didaktisch gesteuerte Lernvorgänge, die in ihrer Komplexität kaum in einem Modell oder Untersuchungssetting gefasst werden können. Die Idee den Vorgang des Lernens soweit verstehen zu können, dass sich daraus ein passgenauer Unterricht ableiten lässt, ist verführerisch, aber nicht haltbar. Empirische Lehr-Lern-Forschung ist damit nicht unmittelbar handlungs- und unterrichtsrelevant¹⁵¹.

Den Lerntheorien auf der einen Seite, dem Unterrichtsgeschehen auf der anderen müssen somit didaktische Fragestellungen zwischengeschaltet sein. So ist beispielsweise zu berücksichtigen,

„ob man etwa Lernende vor sich hat oder ansprechen will, die (a) sich einfach nur über bestimmte Inhalte informieren oder (b) sich Wissen aneignen oder (c) Kompetenzen zum Problemlösen erwerben oder (d) langfristig Expertise auf- oder ausbauen wollen. Der Informationssuchende möchte aufbereitete Inhalte, bringt womöglich wenig Zeit mit und will sich nicht in komplexe Dialoge verstricken. Lernende, die bereits einen Beruf oder andere Aufgaben vor sich sehen, erwarten von einem Lernangebot die Möglichkeit, sich auszuprobieren, ihr Wissen anzuwenden

148 Faulstich 2002b, S. 3f

149 Kiper 2010, S. 227

150 Weinert 1974, S.660; nach: Kiper 2010, S. 235

151 Weinert 1974, S.660; nach: Kiper 2010, S. 235, Reinmann, S. 3

und Probleme damit lösen zu können. Der angehende oder schon ausgebildete Experte dagegen ist an Details und Spezialwissen seiner Peers interessiert, will sich austauschen und lernen, indem er an seinem Fachgebiet mitarbeitet. Es sind genau diese Lernziele inklusive der Rahmenbedingungen (Größe und Eigenschaft der Zielgruppe, Umfang verfügbarer zeitlicher und anderer Ressourcen etc.), die man explizit machen und analysieren muss, um die ersten didaktischen Entscheidungen treffen zu können, die eine Lernumgebung für weitere Detailentscheidungen rahmen.¹⁵²

Dazu kommt, dass der Stand der empirischen Forschung gerade in der Erwachsenenbildung auf den Ebenen der Lehr-/Lernprozesse und der Mikrodidaktik als unbefriedigend¹⁵³ und die Verbindung zwischen Theorie und Empirie in der Erwachsenenbildung als unterentwickelt gelten.¹⁵⁴

Trotz der genannten Einschränkungen lohnt ein Blick auf die gegenwärtig als relevant erachteten Lerntheorien, erstens „weil sie für verschiedene Sichtweisen auf das Phänomen Lernen und damit verbundene Lehrstrategien sensibel machen“¹⁵⁵. Zweitens haben Lerntheorien, die – ebenso wie Pädagogik und Didaktik – dem wissenschaftlichen und (bildungs-)politischen Zeitgeist unterworfen sind, einen großen Einfluss auf das jeweils vorherrschende didaktische Denken: „In ihrer jeweiligen Hochzeit prägen Lerntheorien auch die Auffassung von Lernen und Lehren in der Praxis inklusive Welt- und Menschenbild. Lerntheorien haben aus dieser Perspektive betrachtet eine große, aber diffuse Wirkung auf das Didaktische Design. Gleichzeitig sind sie keine handlungspraktischen Theorien, aus denen sich konkrete didaktische Entscheidungen systematisch ableiten lassen. Zwischen einer Lerntheorie und dem Handeln in der Praxis liegen mindestens didaktische Modelle, die sich explizit oder auch nur implizit auf eine Lerntheorie beziehen.“¹⁵⁶

Die Verkopplung zwischen Lerntheorien und Didaktiken ist angesichts der Fülle an Ansätzen (Friedrich W. Kron¹⁵⁷ zählt ganze 46 (!) didaktische Richtungen) und der komplexen Beziehungen zwischen Lerntheorie-Didaktik-Pädagogik-Bildungstheorie, die immer mitbedacht werden müssten, kein Unterfangen, das für den Unterricht im Rahmen des PSA allgemeingültig „gelöst“ werden kann. Zumal es auch weder eine einheitliche Definition von „Didaktik“, noch selbst Einigkeit über die Systematik der verschiedenen Ansätze gibt. Im Folgenden werden daher lerntheoretische und didaktische Ansätze vorgestellt, die unserer Einschätzung nach in der aktuellen Diskussion im Feld der Erwachsenenbildung von Relevanz sind. Die Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit noch auf einen Grad an Genauigkeit, der eine weitergehende Lektüre überflüssig machen würde. Aus diesem Grund sind den jeweiligen Kapiteln Literaturhinweise beigefügt.

5.2.1. Behaviorismus

Im Behaviorismus wird das Lernen im Kontext von Reiz-Reaktions-Ketten beschrieben. Was zwischen Reiz und Reaktion im Gehirn tatsächlich passiert, also welche Prozesse zum späteren „gelernt haben“ führen, interessiert im Behaviorismus nicht (Black-Box-Denken).

152 Reinmann, S. 6

153 Vgl. Gruber 2009, S. 02/9

154 Siebert 2009, S. 03/23

155 Reinmann, S. 5

156 Ebd.

157 Kron 2008, S. 66

Bekannt ist aus diesem Denkmodell der Begriff des „Konditionierens“, der für das Lehren relevant wird: „Beim Lehren soll bezogen auf ein bestimmtes Ziel Verhalten gesteuert und verändert werden. Fast zwangsläufig resultiert aus dieser Auffassung eine eher autoritäre Rolle des Lehrenden: Er hat eine starke Machtposition und entscheidet, was wie zu lernen ist. Er gestaltet ‚Reizsituationen‘ und Konsequenzen so, dass die angestrebten Lernergebnisse eintreten und stabilisiert werden. Das Kommunikationsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden ist unidirektional (...). Die Lernenden sind in behavioristisch gestalteten Lernumgebungen zwar aktiv. Allerdings sind diese Aktivitäten für den Lehrenden nur im Hinblick auf den „Output“ (Lernergebnisse) von Interesse.“¹⁵⁸ Die Lernenden werden in eine passive und lediglich reagierende Rolle gedrängt, indem ihre Aufgabe auf das Wiedergeben und ordnen/ zuordnen von Informationen begrenzt wird. Expansiven Lernprozessen (siehe unten) widerspricht dieser theoretische Ansatz diametral.

Bekannt wurde die vom Psychologen B. F. Skinner entwickelte „programmierte Instruktion“, die das Schulsystem der 50er und 60er Jahre in den USA und Europa prägte:

- Der Unterrichtsstoff wird in einer Abfolge von Frage und Antwort präsentiert, wobei mit einfacheren Themen begonnen und der Schwierigkeitsgrad langsam gesteigert wird.
- Die Lernziele müssen eindeutig und objektiv formuliert sein
- Die Lernenden bearbeiten die Aufgaben in ihrem eigenen Tempo, aber in vorgegebener Reihenfolge. Die Aufgaben sollen so konzipiert sein, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit richtig gelöst werden können.
- Wichtig ist sofortiges Feedback durch den/die Lehrende_n, wobei positive Bestärkung überwiegen soll. Für „besonderen Einsatz“ soll auch besonders belohnt werden.

Weiterführende Literatur zum Behaviorismus

Baumgart, Franzjörg (2007): Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben . 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 109-166.

Kron, Friedrich W. (2008): Grundwissen Didaktik. 5. Aufl. München, Basel: E. Reinhardt, S. 156-162

Seel, Norbert M.; Hanke, Ulrike (2010): Lernen und Behalten. Weinheim, Basel: Beltz, S. 15-24

5.2.2. Kognitivismus

Im Unterschied zum Behaviorismus, der sich allein für das beobachtbare Verhalten interessiert, geht es dem Kognitivismus gerade um das Verstehen der Aktivitäten und Leistungen des Gehirns beim Lernen, also um die Erklärung der Vorgänge in dieser „Black-Box“. Der Kognitivismus befasst sich überwiegend mit den Themen Wahrnehmung, Problemlösen durch Einsicht, Entscheidungsprozesse, Informationsverarbeitung und Verständnis.

Lernen wird im Kognitivismus als Informationsverarbeitungsprozess ähnlich der Funktionsweise eines Computers beschrieben, bestehend aus Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung. In Abgrenzung zum Behaviorismus betont der Kognitivismus, dass menschliches Verhalten mehr ist als eine Reiz-Reaktions-Kette und Reaktionen auch nur teilweise von außen steuerbar sind. Entwicklung wird als aktiver Prozess des Subjektes gesehen, das mit Erkenntnisfunktionen ausgestattet ist.

Die Lehrenden fungieren als Trainer_innen / Coach, die durch richtige Fragen, Hinweise und Feedback sowie durch die Schaffung einer anregenden Lernumgebung den Lernprozess anstoßen und unterstüt-

¹⁵⁸ Reinmann (o.J.), S. 3

zen. Lehrsysteme, die dem kognitivistischen Paradigma folgen, werden auch „tutorielle Systeme“ genannt. Den Lehrenden kommt eine zentrale Rolle bei der didaktischen Aufbereitung von Problemstellungen zu, indem sie Informationen auswählen und zur Verfügung stellen, Problemstellungen vorgeben und die Lernenden beim Bearbeiten der Informationen unterstützen. Das Primat der Wissensvermittlung liegt bei den Lehrenden.

Die Lernenden haben eine aktivere Rolle als im Behaviorismus, indem sie eigenständig Informationen aufnehmen, verarbeiten und anhand vorgegebener Problemstellungen Lösungswege entwickeln. Allerdings liegt auch hier das Ergebnis bereits vor, und die Lernenden können nur vorgegebene Wege beschreiten. Sie können zwar auf eigenen Wegen zu dem „richtigen“ Ergebnis gelangen, aber was „richtig“ ist, ist bereits definiert und daher auch das, was „falsch“ ist.

Weiterführende Literatur zum Kognitivismus

Baumgart, Franzjörg (2007): Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben . 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 203-274.

Kron, Friedrich W. (2008): Grundwissen Didaktik. 5. Aufl. München, Basel: E. Reinhardt, S. 183-189

Seel, Norbert M.; Hanke, Ulrike (2010): Lernen und Behalten. Weinheim, Basel: Beltz, S. 38-109

5.2.3. Konstruktivismus

Einer der bekanntesten Vertreter des sog. „gemäßigten Konstruktivismus“, Rolf Arnold, beschreibt diesen folgendermaßen: „Es gibt nicht *den* Konstruktivismus. Der Begriff ‚Konstruktivismus‘ steht vielmehr für zahlreiche Theorien und Konzepte aus unterschiedlichen Kontexten, denen allen die Vorstellung gemeinsam ist, dass der Mensch keinen unmittelbaren erkenntnismäßigen Zugang zur Wirklichkeit hat, sondern lediglich das zu erkennen – auf sich ‚wirken‘ zu lassen – vermag, was er mit seinen Sinnen realisieren und mit seinen kognitiven und emotionalen Ressourcen verarbeiten kann. Erkenntnis hat somit immer etwas sehr Ausschnitthaftes und Subjektives.“¹⁵⁹

Für den Konstruktivismus gibt es somit auch kein „richtiges“ und „falsches“ Wissen, sondern nur subjektive Wahrnehmungen, die ihren Ursprung in der persönlichen Erfahrungswelt des Einzelnen haben. Entsprechend wird Lernen als eigenständiges Konstruieren von Wissensstrukturen verstanden. Der Schlüsselbegriff des Konstruktivismus ist derjenige der „Autopoiesis“, der die Selbsttätigkeit des „kognitiven Systems ‚Mensch‘“ meint. Das Subjekt ist demnach „mit der Außenwelt, dem (sozialen) Milieu lediglich strukturell gekoppelt, d. h. es findet gleichsam ein Austausch, eine Wechselwirkung zwischen dem Ich und der Welt statt, aber das Ich ist autonom und selbstverantwortlich für sein Denken und Handeln.“¹⁶⁰

In Lehr-Lernsituationen, die einem konstruktivistischen Ansatz folgen, werden Probleme weniger didaktisch durchkomponiert wie in anderen didaktischen Ansätzen. In den Vordergrund rückt das eigenständige Auffinden und Konstruieren von Problemen sowie der Umgang mit authentischen Situationen. Das Ziel besteht nicht darin, dass die Lernenden richtige Antworten auf der Basis richtiger Methoden finden, sondern dass sie fähig sind, mit einer Situation umzugehen und aus ihr heraus Lösungen zu entwickeln.

Die Lernenden stehen bei diesen Theorien im Mittelpunkt. Ihnen werden Informationen angeboten mit dem Ziel, dass sie aus den Informationen heraus selbst Probleme definieren und lösen. Sie erhalten weni-

159 Arnold 2003, S. 51

160 vgl. Siebert 1995, S. 44

ge Vorgaben und müssen selbstorganisiert zu einer Lösung finden. Kompetenzen und Wissen bringen sie bereits mit.

Die Rolle der Lehrenden besteht nicht mehr in der Informationspräsentation und Wissensvermittlung, sondern Lehrende übernehmen die Rolle von Coachs, Mentor_innen oder Lernbegleiter_innen, die eigenverantwortliche und soziale Lernprozesse unterstützen. Den Lehrenden obliegt es, eine Atmosphäre zu schaffen, in der Lernen möglich ist, was dem Aufbau einer wertschätzenden Beziehung zu den Lernenden eine zentrale Bedeutung zukommen lässt. Diese Überlegungen fasst Rolf Arnold unter dem Begriff der „Ermöglichungsdidaktik“, der ausdrückt, dass Lernen nicht gesteuert, sondern eben nur „ermöglicht“ werden kann.

Im gemäßigten Konstruktivismus wird Lernen „als aktiver und konstruktiver, situations- und kontextgebundener, selbstgesteuerter sowie sozialer Prozess“¹⁶¹ verstanden, was für die Gestaltung konstruktivistischer Lernumgebungen die Einhaltung folgender Prinzipien erfordert:

- „Authentizität und Situiertheit: Im Umgang mit realistischen Problemen und authentischen Situationen wird das zu erwerbende Wissen in einen Rahmen und Anwendungskontext gestellt.
- Multiple Kontexte: Durch solche bleibt Wissen nicht nur auf einen Kontext fixiert, sondern kann auf andere Problemstellungen übertragen werden.
- Multiple Perspektiven: Den Lernenden werden Inhalte unter variierenden Aspekten und von verschiedenen Standpunkten aus präsentiert, wodurch die flexible Anwendung von Wissen gefördert wird.
- Sozialer Kontext: Kooperatives Lernen und Problemlösen zwischen Lernenden sowie die Zusammenarbeit mit Experten werden gefördert.“¹⁶²

So populär konstruktivistische Ansätze gegenwärtig sind, so sehr stehen sie auch in der Kritik insbesondere derjenigen pädagogischen Richtungen, die sich einer Kritischen Theorie verpflichtet fühlen. Dabei geht es vor allem um die Konzeption von „Wirklichkeit“ im Konstruktivismus. Wird diese nur mehr als „Illusion“ („Illusion des Faktischen“ nach Arnold) gesehen, verliert jede Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen ihren Gegenstand.

Als zentrales Defizit wird aus der Perspektive Kritischer Theorie die fehlende Theoretisierung der Vermittlung zwischen Subjekt und gesellschaftlichen Verhältnissen gesehen. Geht der gesellschaftliche Bezug von „Bildung“ verloren, dann auch die damit intendierten Ziele von „Mündigkeit“ und „Emanzipation“, die eben nur in Bezug auf Gesellschaft Sinn machen.

In Bezug auf bildungspolitische und pädagogische Fragen wirkt sich das in der Gefahr einer Beliebigkeit von Bildungsinhalten aus, die sich nur mehr an den individuellen Interessen (soweit sie sich feststellen lassen) ableiten lassen. Mit der Betonung von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit ergeben sich schließlich Schnittstellen zu einem neoliberalen Welt- und Menschenbild, das das Subjekt als losgelöst von gesellschaftlichen Kontexten als „seines eigenen Glückes Schmied“ versteht.

Als Verdienst des (gemäßigten) Konstruktivismus kann jedoch gelten, dass er – neben anderen subjektorientierten Theorien – für die Individualität und Einzigartigkeit des lernenden Subjekts sensibilisiert und die Unzulänglichkeit althergebrachter Vorstellungen einer „Instruktionsdidaktik“ aufgezeigt hat. In vielem, wie die oben zitierten Prinzipien für konstruktivistische Lernumgebungen deutlich machen, gibt es auch Berührungspunkte zu reformpädagogischen Ansätzen (vgl. u.a. den folgenden Abschnitt 5.2.4.)

161 Breuer 2000, S.118f

162 Ebd.

Dies erinnert daran, dass pädagogische Arbeit sich immer des eigenen Standorts vergewissern und sich dabei sowohl Widersprüche wie Konvergenzen in unterschiedlichen Zugangsweisen bewusst machen muss. Didaktische Empfehlungen wie jene zu „selbstgesteuerten Lernprozessen“ werden nicht in einem leeren Raum umgesetzt, sie werden in ein komplexes Unterrichtssetting eingebunden und sind von den jeweiligen Lernzielen beeinflusst. In diesem Sinn ist meistens Vorsicht gegenüber dem umfassenden Anspruch von Theoriegebäuden ratsam, wesentlich ist Kontextualisierung und damit auch das Bewusstsein über die Kontextabhängigkeit von Methoden: Selbstgesteuertes Lernen kann beides sein, eine Reverenz an die neoliberale Vereinzelnung ebenso wie ein Zugang, der unter Rücknahme der Steuerung durch Lehrende erlaubt, Stoffe und Themen „eigenmächtig“ (auch in kooperativen Lernformen) zu erschließen und sie damit unmittelbarer an die Lebenspraxis der Lernenden anzuschließen.

Weiterführende Literatur zum Konstruktivismus

- Arnold, Rolf (2012):** Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. 2. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Verl.
- Jank/Meyer (2011):** Konstruktivistische Didaktik. In: Jank/ Meyer (2011), S. 286-302
- Siebert, Horst (2008):** Konstruktivistisch lehren und lernen. 1. Aufl. Augsburg: ZIEL.
- Reich, Kersten (2010):** Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 6. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Online Materialien

- Arnold, Rolf (2011):** Konstruktivismus, In: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hg.) (2011): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. Verfügbar unter: www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch (Stand 01.07.2013)
- Siebert, Horst (2005):** Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens? Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/siebert0504.pdf (Stand 01.07.2013)
- Unterrichtsmethoden** im konstruktiven und systemischen Methodenpool unter www.methodenpool.uni-koeln.de/ (Stand 01.07.2013)
- Webseite zum Interaktionistischen Konstruktivismus** unter konstruktivismus.uni-koeln.de/start.html (Stand 01.07.2013)

5.2.4. Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und –Didaktik

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie steht in der Tradition des deutschen Psychologen und Begründers der Kritischen Psychologie, Klaus Holzkamp, der sich wiederum in einer (neo-) marxistischen Tradition sieht. Ähnlich gemäßigt konstruktivistischen Ansätzen beruht die subjektwissenschaftliche Lerntheorie auf der Annahme, dass Lehren nicht zwangsläufig Lernen nach sich zieht, sondern Lehrende die Lernprozesse anderer nur initiieren oder ermöglichen bzw. unterstützen können. Lernen wird damit grundsätzlich nur durch das einzelne Individuum selbst vollzogen, es ist also immer „selbstgesteuert“, wobei die Lernenden ihre biographischen Erfahrungen sowie ihren lebensweltlichen Kontext einbringen. Konstruktivistische und subjektwissenschaftliche Lerntheorien lassen sich unter dem Begriff „subjektorientierte Lerntheorien“ subsumieren.

Im Unterschied zu kognitivistischen gehen subjektwissenschaftliche Positionen im Anschluss an Holzkamp allerdings von einem Menschenbild aus, das das Ziel individuellen Handelns in einer erweiterten gesellschaftlichen Teilhabe sieht, womit die gesellschaftliche Vermitteltheit des Subjekts ins Zentrum der Aufmerksamkeit gelangt. Lernen wird als ein Selbstverständigungsprozess verstanden, in dessen Verlauf der/die Lernende seine/ihre ihm/ihr verfügbaren Bedeutungen differenziert oder erweitert, um in seinem/ihrer subjektiv gegebenen Lebensinteresse seine/ihre gesellschaftliche Teilhabe erweitern zu können.

Der von Holzkamp entwickelte Schlüsselbegriff in der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie ist derjenige des „Expansiven Lernens“. Er betont, dass das Subjekt genau das lernen will, was ihm hilft seine gegenwärtigen Handlungsbeschränkungen zu überwinden und seine intendierten Aktivitäten fortzusetzen. Seinen Ausgangspunkt nimmt das subjektive Lernbedürfnis und Lernhandeln also von Problemstellungen, die sich der Lebenswelt des Subjekts ergeben, die es irritieren, behindern, aber auch Optionen der Selbstverwirklichung bieten. Ein bekannter Vertreter des subjektwissenschaftlichen Zugangs, Erhard Meueler, hat dafür das einprägsame Bild des „Käfigs“ geprägt, aus dem der/die Einzelne ausbrechen will, was meist nur mit Unterstützung durch andere Personen, etwa der Lehrperson, gelingt.

„Die Öffnung des Käfigs, die immer nur mit Unterstützung von außen zustande kommt, kann als Bild für das Bemühen stehen, sich aus der Situation des immer schon der äußeren Natur, der inneren Triebdynamik und der sozialen Welt Unterlegenen zu befreien. Jeder von uns kann über seine Lebensumstände, wenn überhaupt, nur in ganz kleinem Umfang verfügen, aber wir sind frei, diese Begrenzungen zu erkennen, um – stets Objekt und Subjekt zugleich – die Subjektanteile zu vermehren und zu erweitern. Wir können dazu ein Vermögen nutzen, das nur unserer Gattung eigen ist: Wir können uns zu uns selbst verhalten. Wir können uns mit uns selbst und all unseren Lebensumständen auseinandersetzen und über notwendige Veränderungen nachsinnen. Damit dieses kritische Nachdenken zustande kommt, ist Bildung als unablässige Neugierde auf Nichtgewusstes, Nichtgekonntes, als Wissen und als kritisches Verhältnis zum Gelernten und dem zu Lernenden vonnöten.“¹⁶³

„Expansives Lernen“ stellt Holzkamp dem „defensiven Lernen“ gegenüber, das aus einer Zwangslage erfolgt, klassischerweise weil man genötigt wird zu lernen um Sanktionen abzuwehren (schlechte Noten, Kritik...).

Subjektorientierung im didaktischen Handeln bedeutet von der Subjektivität der Lernenden – ihren Erfahrungen, Bedürfnissen, Lernvoraussetzungen – auszugehen und Lernen so zu gestalten, dass die

163 Meueler 2009, S. 2

Handlungsfähigkeit der am Bildungsprozess Beteiligten erweitert wird. In Bezug auf die Lernziele, Methodewahl und Unterrichtsgestaltung hat die subjektwissenschaftliche Didaktik keine eigenen „Leitfäden“ entwickelt, sondern orientiert sich an den aus der Arbeiterbildungsbewegung und der reformpädagogischen Bewegung, der Befreiungspädagogik Paulo Freires und Ergebnissen der modernen Lernforschung ableitbaren Ideen¹⁶⁴ zur unterrichtlichen Praxis (Teilnehmer_innenorientierung, Handlungsorientierung, Offenes und selbstgesteuertes Lernen etc.).

Damit stellt sie auch hohe Anforderungen an Lehrende, denn sie müssen Lernumgebungen schaffen, die eine „qualifizierte Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit“ ermöglichen und dabei Verantwortung für die lernenden Subjekte übernehmen, denn: „Sich zu bilden ist harte Arbeit. Sie kommt nicht zustande ohne möglichst präzise Begriffsklärungen, ohne Auseinandersetzung mit gesellschaftlichem Wissen, ohne historische und strukturelle Recherchen und Nachfragen.“¹⁶⁵

Der/die Lehrende soll dabei den „Anstifter (sic!) zum selbständigen Suchen, selbständigen Denken und Infragestellen (verkörpern), ebenso wie den Störer(sic!) und Unruhestifter(sic!) in Situationen, in denen sich Einzelne (...) der Wahrnehmung von Widersprüchen verweigern...“¹⁶⁶, ohne sich zugleich zum „primären Subjekt“ des Unterrichts zu machen. Im Verhältnis zu den Lernenden ist ein dialogisches Prinzip einzuhalten, der/die Lehrende muss damit zugleich „zum Fachmann (sic!) der Selbstbegrenzung“¹⁶⁷ werden.

Weiterführende Literatur zur subjektwissenschaftlichen Pädagogik/Didaktik

- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2005):** Entwicklung, Situation und Perspektiven ‚subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung‘. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 6 (1), S. 129–144. Online verfügbar unter nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssaoar-279215 (Stand: 01.07.2013).
- Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hg.) (2008):** Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39).
- Funke, Edmund H. (Hg.) (2000):** Subjektsein in der Schule? Eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff Klaus Holzkamps. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grotlüschen, Anke (2010):** Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Holzkamp, Klaus (1993):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Ludwig, Joachim (2005):** Modelle subjektorientierter Didaktik. In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 28 (1), S. 75–80. Online verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/ludwig0501.pdf (Stand: 14.07.2013).
- Meueler, Erhard (2009):** Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung. Völlig überarb. und aktualisierte Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Osterkamp, Ute; Holzkamp, Klaus (Hg.) (1996):** Rassismus als Selbstentmächtigung. Texte aus dem Arbeitszusammenhang des Projektes Rassismus/Diskriminierung. Originalausg. Berlin: Argument Verlag.
- Weis, Michael (2005):** Reflexionen zur aktuellen Qualitätsdebatte aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (28) 1/2005, S. 48-54 Online verfügbar unter: www.die-bonn.de/doks/weis0501.pdf (Stand: 14.6.2013)

164 Interessant sind diesbezüglich die Ergebnisse der Hattie-Studie, die belegen, dass Unterricht dann am lernwirksamsten und von den Lernenden als sinnhaft erlebt wird, wenn der/die Lehrende sich als „activator“ versteht. (vgl. Hattie 2013)

165 Meueler 2009, S. 177

166 Meueler 2009, S. 185f

167 Meueler 2009, S. 189

5.2.5. Bildungstheoretische und Kritisch-konstruktive Didaktik

Wolfgang Klafki's „Bildungstheoretische Didaktik“, in den 60er Jahren entstanden und in den 80er Jahren zur „kritisch-konstruktiven Didaktik“ weiterentwickelt, stellt „das erste große und bis heute aktuelle didaktische Modell der Nachkriegszeit“¹⁶⁸ dar. Seine didaktischen Überlegungen gründen in einem humanistischen Bildungsbegriff, der als Ziel von Bildung „Mündigkeit“ und „Emanzipation“ formuliert: „Allgemeinbildung bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, in der Auseinandersetzung mit der Welt selbstbestimmt, kritisch, sachkompetent und solidarisch zu denken, zu handeln und sich weiterzuentwickeln.“¹⁶⁹ Bildung erhält damit einen gesellschaftspolitischen und –kritischen Auftrag.

Als „kritisch“ bezeichnet er seine Didaktik, weil sie diesen Bildungsbegriff ernst nimmt, die gesellschaftlich-politische Widerstände untersucht und aufzeigt, die dem Lehren und Lernen im Sinne der Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit der Lernenden entgegenstehen und zugleich eine Didaktik entwirft, die das ermöglichen soll.

„Konstruktiv“ ist seine Didaktik, weil sie nicht bei der Kritik stehenbleibt, sondern Vorschläge für eine demokratischere Gestaltung von Schule und Gesellschaft entwickelt. Damit stellt die kritisch-konstruktive Didaktik nach Jank/Meyer „ein hochpolitisches, erst in Anfängen praktisch umgesetztes Programm zur Demokratisierung der Schule und des Unterrichts dar.“¹⁷⁰ (Was Klafki für die Schule entwickelte, kann auch für die Erwachsenenbildung übernommen werden.¹⁷¹)

Klafki's zentrale Frage lautete, welche Inhalte sich die Lernenden aneignen müssen, um gesellschaftlich handlungsfähig zu werden. Dabei geht er von sog. „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ aus, also für die Gegenwart zentrale politische Themen und stellt sich damit bewusst gegen einen „Bildungskanon“, der Bildung im Sinne des „Erwerbs von Kulturgütern“ bestimmt.

Die Liste seiner Schlüsselprobleme hält er offen und flexibel; beispielhaft seien genannt: Friedensfrage, Ökologie, soziale Ungleichheit. Die Definition der Schlüsselprobleme ist dabei nicht allein Aufgabe der Schule, sondern sollte gesellschaftlich breit diskutiert werden.

Der Unterricht soll in diesem Sinn also „problemorientiert“ sein, muss im Ausgleich aber auch andere Lerninhalte anbieten, um eine breite Entwicklung von Interessen und Fähigkeiten zu ermöglichen. Der problemorientierte Unterricht zu diesen Schlüsselproblemen hat die Entwicklung folgender Kompetenzen zum Ziel: Der „Bereitschaft und Fähigkeit zu Kritik, zum Argumentieren, zur Empathie, zu vernetztem Denken u.a.m.“¹⁷² und vor allem dem Handeln.

Er schlägt vor, die Auswahl der Lerninhalte entlang folgender Kriterien vorzunehmen:

1. „Gegenwartsbedeutung: In welchem Zusammenhang steht das Thema mit den bisherigen Erfahrungen der Lernenden?
2. Zukunftsbedeutung: Hat das Thema Relevanz für die Zukunft der Menschen/der Gesellschaft?
3. Sachstruktur: In welchem größeren Zusammenhang steht ein Thema (auch in Bezug auf die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung)? Welche Teilbereiche deckt ein Thema inhaltlich ab? Gibt es verschiedenen Bedeutungsebenen des Themas? Was könnte den Lernenden den Zugang zum Thema erschweren?

168 Jank/Meyer 2011, S. 203

169 Jank/Meyer 2011, S. 211

170 Jank/Meyer 2011, S. 203

171 Vgl. Zeuner 2011

172 Jank/Meyer 2011, S. 232

4. Exemplarische Bedeutung: Welcher allgemeine Sachverhalt, welches allgemeine Problem/welcher allgemeine Sachverhalt kann durch das Thema erschlossen werden? D.h., sind die gewonnenen Erkenntnisse auf andere Sachverhalte übertragbar?
5. Zugänglichkeit: Welche Probleme können bei der Beschäftigung mit dem Thema auftauchen? Wie könnte das Thema für die Lernenden interessant, „begreifbar“ aufbereitet werden?¹⁷³

Die Auswahl der Lerninhalte soll – ausgehend von den Schlüsselproblemen und den eben genannten Kriterien – von Lehrenden und Lernenden gemeinsam getroffen werden

Als Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung entwickelte Klafki folgendes Schema, das sich an den eben formulierten Kriterien orientiert, diese aber in einen Zusammenhang mit anderen relevanten Fragen für die Unterrichtsplanung stellt, nämlich Bedingungsanalyse und Methodik.

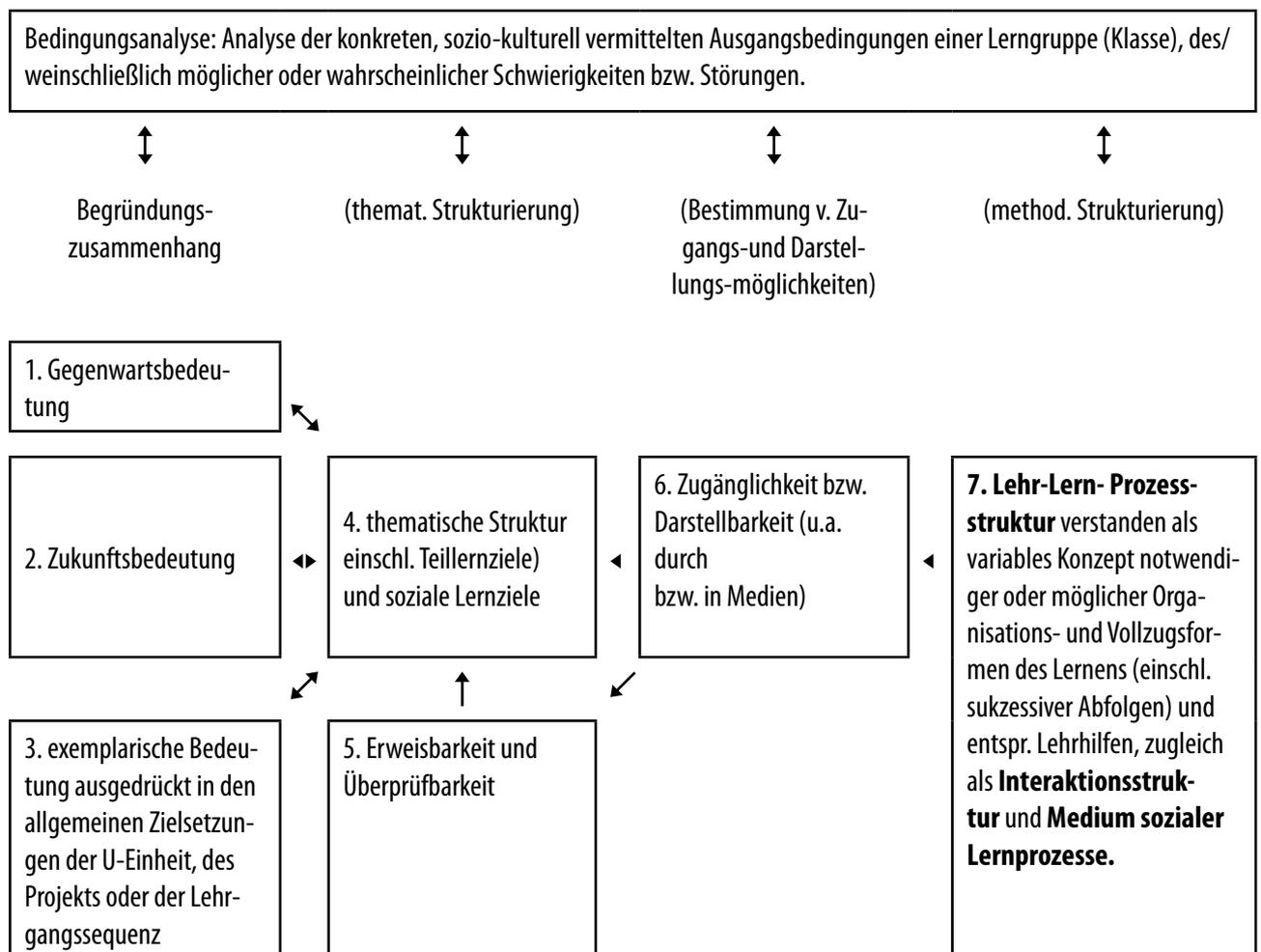


Abb. Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung¹⁷⁴

Wie Jank/Meyer kritisch anmerken, fehlt diesem Schema allerdings der Bezug zu den von Klafki selbst als zentraler Baustein seiner Didaktik benannten „Schlüsselproblemen“. Damit fehlt der „systematische Zusammenhang zwischen dem Problemunterricht und der Unterrichtsplanung... Wir bedauern dies, weil dadurch Möglichkeiten verspielt werden, den alltäglichen Unterricht (...) in Richtung auf ‚Problemunterricht‘ weiterzuentwickeln. Darin liegt, so meinen wir, eine wesentliche Ursache dafür, dass das Modell der

173 Zeuner 2011, S. 19

174 nach: Klafki 1985, S. 215. In: Jank/Meyer 2011, S. 236

Kritisch-Konstruktiven Didaktik bisher nur hier und dort, aber keineswegs flächendeckend in die Praxis der Lehrerausbildung (sic!) und schon gar nicht in den schulischen Alltag gefunden hat.“¹⁷⁵ Diese Kritik kann und soll auch als Aufforderung zur Wiederentdeckung und Weiterentwicklung des Ansatzes von Klafki verstanden werden.

Weiterführende Literatur zur bildungstheoretischen Didaktik

Meyer, Meinert A.; Meyer, Hilbert (2007): Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim und Basel: Beltz

Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2011): Bildungstheoretische und Kritisch-konstruktive Didaktik. In: Jank/Meyer (2011), S. 203-240

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim und Basel (erweiterte 6.Auflage)

Zeuner, Christine (2011): Didaktik und Methodik in der Erwachsenenbildung – Grundlagen der Vermittlung oder theoretische Spielerei? Vortrag, gehalten im Rahmen des Workshops „The Dark Side of LLL, Vol. 3“, „Kritik als Methode“, in der Reihe „Dialog Lebenslanges Lernen“ am bifeb vom 16. bis 18. November 2011. Verfügbar unter l3lab.erwachsenenbildung.at/wp-content/uploads/Zeuner_2011.pdf (Stand 11.07.2013)

Online Materialien

de.wikipedia.org/wiki/Wolfgang_Klafki (Stand 11.07.2013)

175 Jank/Meyer 2011, S. 237

6. Didaktische Grundsätze

Wie oben ausgeführt, gibt es keine einheitliche Definition von Didaktik und wir haben im Projekt auch keine Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes didaktisches Modell getroffen. In der groben Unterscheidung zwischen „enger“ und „weiter“ Begriffsbestimmung wird im Folgenden jedenfalls dem weiten Begriff der Vorzug gegeben, der über eine reine „Theorie des Unterrichts“ (Ziele, Inhalte, Methoden) hinausgeht und die Rahmenbedingungen sowie die Evaluation des Unterrichts miteinbezieht. Diese Rahmenbedingungen umfassen nach einem der Standardwerke der Erwachsenenbildung, das Faulstich/Zeuner 2010 vorgelegt haben¹⁷⁶, „die spezifischen Kontexte der Einrichtung (Zielsetzung, finanzielle Regelungen, Personalstruktur), in der eine Veranstaltung stattfindet und die Veranstaltungsform (z.B. Seminar, Vortrag, Workshop, projektbezogenes Lernen)“, sowie „die Zusammensetzung der Teilnehmenden, ihre Interessen, ihre Lernbegründungen, ihr Vorwissen und ihre Bildungs- und Lernerfahrungen.“¹⁷⁷

Diese für die Erwachsenenbildung entwickelte Bestimmung entspricht in etwa dem von einem der bekanntesten Allgemeindidaktiker, Hilbert Meyer, für den schulischen Kontext erarbeiteten, wobei Meyer in seiner sehr weiten Definition von Didaktik auch die Bestimmung der Bildungsziele zu ihrem Gegenstand erklärt¹⁷⁸ und damit die Grenzen dessen überschreitet, was üblicherweise der „Bildungstheorie/Bildungspolitik“ zugerechnet wird. Der bildungspolitische Kontext findet als „makrodidaktische Ebene“ in das Modell von Faulstich/Zeuner Eingang, wird aber in weiterer Folge als mehr oder weniger gegeben angenommen¹⁷⁹. Diese Verkürzung im Modell im Gegensatz zu Meyer ist nicht unerheblich, weil sie sich mit einem kritischen pädagogischen Zugang schneidet, der auch von Zeuner an anderen Stellen eingefordert wird, und der beispielsweise als Aufforderung zur Selbstreflexion in der Migrationspädagogik einen sehr hohen Stellenwert einnimmt (Selbstreflexion meint dabei ebenso die kritische Reflexion der politischen und institutionellen Rahmenbedingungen, in denen individuelles Tun eingebettet ist.)

Bildungstheoretische und pädagogische Überlegungen wurden im vorigen Kapitel dargelegt. Im Folgenden werden – für die Erwachsenenbildung konstituierende – didaktische Grundsätze beschrieben. Sie sollen eine Orientierung für die Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen (Mesodidaktik) und Unterrichtssettings (Mikrodidaktik) für Kurse zur Vorbereitung auf den PSA geben. Wir sind uns dessen bewusst, dass auch dieses Unterfangen dem schon öfter angesprochenen Problem der untertheoretisierten Verbindung zwischen normativer und deskriptiver Ebene nicht entkommt, das Schrader als typisch für alle „Prinzipien“, „Leitideen“, „Grundsätzen“ bezeichnet, die im Rahmen pädagogisch-didaktischer Überlegungen angestellt werden: Erstens überwiegen in den entsprechenden Texten „präskriptive Aussagen, oft apodiktisch vorgetragen und nur selten kasuistisch im Blick auf Kontexte, Ziele, Inhalte, Wissensformen und Adressaten der EB konkretisiert.“ Zweitens kann „der Prinzipien Diskurs der Erwachsenenbildung den Kontakt zur empirischen Lehr-Lernforschung kaum herstellen.“¹⁸⁰ Um dieses Manko in Bezug zum Unterricht im Rahmen des PSA auszugleichen, bedürfte es umfangreicher Forschungsarbeiten. Dieser eher ernüchternde Befund soll nicht zu einer Haltung des Laissez-faire oder der Hoffnungslosigkeit verleiten, er soll

176 Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim [u.a.]: Beltz (Bachelor | Master).

177 Faulstich und Zeuner 2010, S. 28

178 Siehe Jank und Meyer 2011, S. 17ff

179 Faulstich/Zeuner schreiben, dass die „strukturellen, systemischen Verhältnisse“ in ihrem Modell nicht unberücksichtigt bleiben, sondern „als Prämissen in Handlungszusammenhänge mit einfließen, von diesen umgestaltet und verändert“ werden (17). Diese reziproke Beeinflussung erklären sie – etwas verkürzt – mit dem Begriff des „Habitus“, der „den Zusammenhang von Struktur und Aktion“ kennzeichnen und damit anscheinend die Wechselwirkung zwischen politischer, institutioneller und persönlicher Ebene herstellen soll.

180 Schrader 2010

aber durchaus helfen, das Gefühl der Überforderung angesichts der neuen Abschlussform PSA - der Kompetenzorientierung, der neuen Fächerkombinationen und der Diskussionen um „Neue Lernkulturen“ - in Schranken zu halten. Didaktische Grundsätze sind in diesem Sinn Fernziele, denen man sich nur in kleinen Schritten annähern kann, dabei immer wieder Rückschritte und Hindernisse erleben wird, womit kleine Bewegungen in die richtige Richtung schon als Erfolge verbucht werden sollten.

6.1. Teilnehmer_innenorientierung und Partizipation

Teilnehmer_innenorientierung stellt einen der zentralen Begriffe in der Erwachsenenbildung dar und wurde insbesondere in der Zeit der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre eingesetzt „um die Besonderheit der als Praxis und Wissenschaft neu etablierten Erwachsenenbildung gegenüber Schule und Hochschule zu legitimieren.“¹⁸¹

Oft wird der Begriff synonym mit „Zielgruppenorientierung“ verwendet, was nach Holm nicht ganz korrekt ist: „Während die Orientierung an Zielgruppen im Vorfeld von Lehr-/Lernprozessen stattfindet und wesentlich die Erstellung und Beschreibung von Programmangeboten betrifft, ist Teilnehmerorientierung (sic!) im Kontext der unmittelbaren Planung, Durchführung und Überprüfung der Lehr-/Lernprozesse selbst zu sehen.“¹⁸² Zielgruppenorientierung betrifft also die allgemeinere Ebene einer Programmplanung und Teilnehmer_innenorientierung die konkretere Ebene der spezifischen Gruppe von Lernenden.

Der Begriff meint im Kern, dass nicht ein vorgegebener Lernstoff, vorgegebene Bildungsziele oder Bildungsstandards, sondern deren Bedeutung für die Lernenden zum Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen werden. Damit in Zusammenhang steht der Begriff der „Lebensweltorientierung“, der verlangt, dass die Lerninhalte an der Lebenswelt der Teilnehmer_innen zu orientieren sind. „Lebensweltorientierung“ meint dabei weniger die individuellen Lernvoraussetzungen, Lernerfahrungen oder Erwartungshaltungen der Lernenden, sondern in erster Linie deren soziokulturell und milieuspezifisch geprägten Denk- und Verhaltensschemata, Erfahrungen, Kenntnisse und Werthaltungen. Auch eine „themenbezogene Reflexion der Lebensgeschichte und der Alltagssituation mit Blick auf Denk- und Handlungsoptionen“¹⁸³ der Teilnehmenden ist Bestandteil der Teilnehmer_innenorientierung.

Da die Bedeutung eines Lernstoffs oder Lernziels für die Lernenden nur von ihnen selber bestimmt werden kann, ist Teilnehmer_innenorientierung auch ohne den Begriff der Partizipation nicht zu denken, Teilnehmer_innenorientierung beinhaltet auch, das Verhältnis Lehrende-Lernende als dialogischen Prozess zu sehen.

Der partizipative Charakter wird durch Formen des kooperativen Lernens (Tandems, Lerngruppen usw.) unterstützt, die die sozialen Dimensionen des Lernprozesses betonen. Damit kommen nicht nur so unspektakuläre Faktoren wie Spaß am Lernen dazu, es finden auch Prozesse des Aushandelns statt, die neben der Förderung sozialer Kompetenzen auch die Auseinandersetzung mit den Inhalten vertiefen und unterschiedliche Perspektiven einbringen können. Die Vermittlung von Individuum und Gesellschaft hat hier ihren unmittelbaren Anknüpfungspunkt.¹⁸⁴

181 Schrader 2010

182 Holm 2012, S 4f. Wichtig ist diese Unterscheidung insofern, als gegenwärtig die Erkenntnisse aus den Diskussionen um „Zielgruppen“ verloren zu gehen scheint, die in den 80er und 90er Jahren heftig geführt wurden (vgl. Lindmeier 2003, S 28)

183 Holm 2012, S 11

184 Weitere Anregungen zu diesem Aspekt können der Diskussion zu Community Education als Zusammenführung von Bildungs- und Gemeinwesenarbeit entnommen werden, vgl. Wagner et al 2013

In der Idealvorstellung eines partizipativen, teilnehmer_innenorientierten Unterrichts entscheiden die Lernenden selber über Themen, Unterrichtsinhalte, Ziele und Methoden oder sie bestimmen sie zumindest mit, wobei diese Mitbestimmung nicht auf eine einmalige Lernzieldiskussion reduziert werden darf, sondern den gesamten Lehr-/Lernprozess bestimmt. Die Mitbestimmung ist daher bereits in der Konzeption des Lehr-/Lernprozesses miteinzubeziehen, die entsprechend offen gehalten werden muss.

Zum teilnehmer_innenorientierten Lehrstil gehören Haltungen und Fähigkeiten wie Empathie, Aktive Gesprächsführung, Moderation, Konfliktfähigkeit, Konfliktarbeit, Selbstreflexionsfähigkeit usw. Die Ansprüche an Lehrenden sind also sehr hoch.

In der Praxis lässt sich der beschriebene Idealzustand immer nur teilweise erreichen, weil der Selbstbestimmung natürlich Grenzen gesetzt sind. Einige dieser Grenzen werden im Folgenden aufgezählt – sie boten jede für sich Anlass für ausführliche und langjährige Diskussionen in der Erwachsenenbildung:

- » Nicht alle Teilnehmer_innen in der Lage oder willens sind ihre Interessen zu artikulieren, und nicht alle Teilnehmer_innen sich auf einen selbstbestimmten Unterricht einlassen wollen.
- » Eine schlichte Orientierung an den Wünschen der Lernenden reicht nicht aus, wie u.a. Tietgens formuliert: „Eine unreflektierte Anpassung an die Wünsche von Teilnehmern löst noch keine Bildungsprozesse aus, weil zum Lernen auch das Überwinden von Widerständen gehört (und) ... jede Art von Lernhilfe auch und wenn sie sich emanzipatorisch geriert, mit Intentionen verbunden ist, die nicht selbstverständlich auch die der Lernenden sind.“¹⁸⁵
- » Die Orientierung an der „Lebenswelt“ der Lernenden ist ebenfalls nicht unproblematisch, denn Themen, die lediglich um Bekanntes kreisen, können den Horizont der Lernenden auch verengen. Eine sehr scharfe Kritik der Lebensweltorientierung wird erwartungsgemäß aus konstruktivistischer Perspektive formuliert, etwa von Rolf Arnold, der meint, dass die Teilnehmer_innen in einem solchen Setting um ihr Bildungserlebnis betrogen würden, weil ihnen statt neuer Perspektiven und neuem Wissen nur das Verharren im eigenen Erfahrungshorizont geboten werde.
- » Auch in Hinblick auf die institutionellen Ebenen stößt das Prinzip der Teilnehmer_innenorientierung auf enge Grenzen, gerade in Zeiten der Ökonomisierung der Bildung, in denen Abschlussquoten und die Erreichung von Bildungsstandards die Programmplanung weitgehend determinieren.¹⁸⁶

In der gelebten Realität dürfte auch in der Erwachsenenbildung nicht „Teilnehmer_innenorientierung“, sondern ein herkömmliches Unterrichtsprinzip am Wirken sein, nämlich die Orientierung am „Stoff“ statt an den Lernenden. Alle abschlussorientierten Angebote der Erwachsenenbildung stehen im Prinzip vor dem Dilemma, dass „Erfolge“ produziert werden müssen, in geringerer Zeit als im Schulsystem, aber mit vergleichbaren Zielniveaus.

Schrader konstatiert, dass Lehrkräfte der Erwachsenenbildung sich bei der Planung, Gestaltung und Evaluation von Lehr-Lernprozessen nicht ausschließlich, vermutlich nicht einmal primär am (immer im Plural anwesenden) Teilnehmer orientieren, sondern eher am „Stoff“ und an dem, was sie als ihr professionelles Mandat und ihre professionelle Lizenz betrachten.¹⁸⁷

185 Tietgens 1981, S. 182. In: Ludwig (2005), S. 75.

186 Nicht zuletzt kann man sich fragen, inwieweit mit der Konstruktion von Zielgruppen über diverse Programmatiken nicht neue Scheuklappen geschaffen werden, es werden Kategorien definiert, die als Ordnungssysteme wirken, ohne zu fragen, ob diese mit der Realität zu tun haben (steigende Diversität) und ob die Verengung auf Zielgruppen nicht neue Ausschließungsmechanismen produziert.

187 Schrader 2010

Teilnehmer_innenorientierung im PSA

Sowohl im curricularen Design als auch in der Zielgruppenbestimmung weist der PSA starke Überschneidung zwischen der Erwachsenenbildung und dem Schulsystem auf. Stichworte: Lehrplan gleich NMS, Anschluss an weiteres Schulsystem als Teilziel, hohe Anzahl von „Dropouts“ bzw. Schulverweigerer_innen (=schulisch sozialisierten Personen), 80% der Teilnehmenden unter 24 Jahren (d.h. Persönlichkeitsentwicklung ein großes Thema). Das heißt für didaktische Überlegungen: Das klassische Bild des „erwachsenen Lernenden“, das den Grundsätzen der Erwachsenenbildung zugrunde liegt und auch für die vorliegenden didaktischen Grundsätze bestimmend ist, muss im Sinne einer „Teilnehmer_innenorientierung“ an der Realität gespiegelt werden. Die „Realität“ lässt sich aufgrund der mangelnden Datenlage¹⁸⁸ nur unzureichend empirisch abgestützt beschreiben, weshalb in die folgenden Überlegungen persönliche Erfahrungen der Autorin und ihrer Kolleginnen (Verein maiz) miteingeflossen sind:

Freiwilligkeit

Vorannahme: Erwachsene lernen meist freiwillig. Sie sind eher durch interne als durch externe Faktoren motiviert.

Realität im Unterricht zum PSA: Diese Freiwilligkeit ist aus folgenden Gründen oft nur bedingt vorhanden:

- Der PSA wird als Minimalvoraussetzung für den Arbeitsmarkt gesehen¹⁸⁹, und stellt für viele etwas „Abzuhakendes“ dar.
- Eine hohe intrinsische Lernmotivation („expansives Lernen“) ist erfahrungsgemäß eher bei Migrant_innen erster Generation zu finden; bei Migrant_innen zweiter und dritter Generation, bei denen es sich häufig um Schulabbrecher_innen bzw. Schulverweigerer_innen handelt, überwiegt extrinsische Motivation („defensives Lernen“).
- Werden Lernende vom AMS geschickt, so erleichtert das einerseits die Lebensumstände (DLU), kann aber andererseits in einen Zwang ausarten, der wenig lernförderlich ist.¹⁹⁰
- Jugendliche werden oft von den Eltern oder von den Betreuer_innen „geschickt“ und kontrolliert.
- Gerade bei „Dropouts“ und Personen, die sich in schwierigen Lebensphasen befinden (negative Asylbescheide, Wechsel der Betreuungseinrichtung, Belastung durch die Situation der Familie in den Herkunftsländern...) kann die Motivationslage sehr schnell kippen.

Schlussfolgerungen:

- Eine hohe intrinsische Lernmotivation ist auch nach Steiner/Wagner ein wesentlicher Faktor für die Zufriedenheit der Lernenden und den Erfolg des Kurses. Sie zu erhalten daher ein wesentlicher Punkt. Laufende Evaluation, solidarisches Klima zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen den Lehrenden ist dafür entscheidend – sowie eine erweiterte berufliche Perspektive auf Basis des PSA.
- Eine geringe Lernmotivation oder eine Lernverweigerung kann vielfältigste Gründe haben. „Was hilft“ ist nach Steiner/Wagner intensive sozialarbeiterische Betreuung. Die Kooperation mit Eltern und Betreuungsorganisationen bei jugendlichen Lernenden muss dabei sorgfältig überlegt werden, besteht doch die Gefahr, selber zur Kontrollinstanz zu werden und die nötige Parteilichkeit zu verlieren.

188 Verfügbar ist, wie bereits öfters angemerkt, nur die Studie von Steiner/Wagner (2006). Die dortigen Erkenntnisse über die Lernenden werden in der folgenden Beschreibung miteinbezogen.

189 Steiner/Wagner 2006, S. 28

190 Steiner/Wagner 2006, S. 29

Berufstätigkeit

Vorannahme: Erwachsene sind berufstätig und in diverse Verantwortlichkeiten eingebunden, was sich auf den Lernprozess auswirken kann

Realität im PSA:

- Gerade für Asylwerber_innen bietet der PSA oft die einzige Beschäftigungsmöglichkeit im Rahmen des jahrelangen Asylverfahrens und der damit verbundenen langzeitigen Beschäftigungslosigkeit.
- Viele sehen in den Kursen daher einen wichtigen Ort des Sozialen. Freund_innenschaften/ Cliquesbildung haben widersprüchliche Auswirkungen auf das Kursgeschehen – von gegenseitiger Motivation bis zu Mobbing.
- Berufstätigkeit ist für andere wiederum ein wichtiges Thema, oftmals in Form prekärer bis illegaler Beschäftigung. Häufig stehen die Lernenden unter dem Druck, Geld für die Familie im Herkunftsland zu beschaffen. Berufstätigkeit, z.B. die klassische Beschäftigung als Zeitungsausträger (Nachtarbeit), führt klarerweise zu Konzentrationsschwierigkeiten und damit Störungen im Kursablauf.

Schlussfolgerungen:

- Beide Extreme – PSA als wichtiger Ort des Sozialen und PSA als „Nebenbeschäftigung“ – können nur durch hohe Flexibilität und Empathie auf Seiten der Lehrenden wie der Mit-Lernenden aufgefangen werden, die erfahrungsgemäß immer wieder hergestellt werden muss (z.B. Thematisierung von Sexismus/Rassismus, Situation von Asylwerber_innen...).
- Für das Kursgeschehen besteht ebenfalls die Anforderung nach hoher Flexibilität: oftmalige Wiederholungsmöglichkeiten, individuelle Lernbetreuung, modularer Kursaufbau...

Autonomie

Vorannahme: Erwachsene sind autonom und planen ihren Lernweg selber.

Realität im PSA:

- Die Lernenden zeichnen sich durch eine große Heterogenität bezüglich ihres Lebensalters, ihrer Lebenserfahrungen und -perspektiven aus. Die Spannweite reicht von Jugendlichen mit typischen „Pubertätsproblemen“ bis zu sehr „erwachsenen“, lebenserfahrenen und zielorientierten Personen.
- Gerade Migrant_innen erster Generation sind manchmal in Bezug auf das Bildungssystem in Österreich, die Anrechnungsmöglichkeiten für ihre Ausbildungen, die Arbeitsmarktchancen bestimmter Ausbildungen etc. orientierungslos.
- Lernende in PSA sind oft weniger mit dem Schlagwort „autonom“ als mit dem Schlagwort „internalisierte Prekarität“ zu charakterisieren.

Schlussfolgerungen:

- Altersmäßige Heterogenität kann Vor- und Nachteile für das Kursgeschehen bringen. Jüngere können von Älteren hinsichtlich deren Lebenserfahrungen profitieren. Ältere können aber durchaus das Gefühl bekommen aufgrund ihres Alters fehl am Platz zu sein. Hier „hilft“ nur eine große Sensibilität, Empathie und Erfahrung der Lehrenden sowie Angebote zur begleitenden sozialarbeiterischen Betreuung und Beratung.

Anwendungsorientierung

Vorannahme: Erwachsene haben viele Erfahrungen gesammelt, auf die beim Lernen zurückgegriffen werden kann. Erwachsene wollen ihr Wissen anwenden und für ihr Wissen anerkannt werden

Realität im PSA: Das gilt für die Lernenden im PSA zu einem großen Teil zweifellos, gerade für Migrant_innen der ersten Generation.

Schlussfolgerung:

- Am Bewusstsein, dass die Lernenden keine „Tabula rasa“ sind, muss ständig gearbeitet werden, auf Seiten der Lehrenden wie der Lernenden. Diese Herausforderung steht in einem gewissen Spannungsverhältnis zum vorherrschenden Bild von „Migrant_innen als bildungsfern“ wie zur Kurssituation insgesamt (PSA als „soziales Stigma“) dar als auch zu curricularen Vorgaben (Bildungskanon)
- Das Zurückgreifen auf Lebenserfahrungen bei traumatisierten Personen muss mit größter Vorsicht erfolgen.

Zielorientierung

Vorannahme: Erwachsene sind zielorientierter, die Entwicklung ihrer sozialen Rolle ist ihnen wichtig

Realität im PSA:

- Wie bereits erwähnt, sind 80% der Lernenden jünger als 24 Jahre. Lässt sich „Erwachsensein“ nicht allein am realen Lebensalter festmachen, so bestätigt die praktische Erfahrung doch, dass sich viele der Lernenden noch in der Phase der Persönlichkeitsfindung befinden mit den dafür typischen Problematiken: Orientierungslosigkeit, Verunsicherung, Desinteresse an Schule, aber auch hohe Begeisterungsfähigkeit für einzelne Themen (Liebe, Sexualität...), zentrale Bedeutung der Clique, Probleme mit den Eltern etc.
- Zielorientierung ist vielen Lernenden angesichts ihrer unsicheren Lebenssituation (Asylverfahren, Aufenthaltsrecht...) und der starken strukturellen Diskriminierungen nur sehr bedingt möglich.

Schlussfolgerung:

Beide Extreme wie die verschiedensten, wechselnden Motivationslagen dazwischen erfordern eine klar definierte Zielorientierung des Unterrichts auf den verschiedenen Ebenen, vom finalen Ziel „Abschluss“ bis zur Strukturierung der Unterrichtseinheit.

Selbststeuerung

Vorannahme: Erwachsene wollen über Lerninhalte, Lernzeit und Lerngeschwindigkeit selber bestimmen.

Realität im PSA: Manche Lernende scheitern schlichtweg an der Herausforderung des „selber Lernens“, während andere ihren Lernprozess sehr autonom gestalten können.

Schlussfolgerungen:

- Es sollte starkes Gewicht auf „Lernen lernen“ und Lernbetreuung gelegt werden
- Besonders ist auf die Lernsituation zu Hause zu achten: In Flüchtlingsheimen oder räumlich sehr beengten Wohnungen finden die Lernenden manchmal einfach keinen (ruhigen) Platz zum Lernen.
- Für die „autonomen Lernenden“ sollte es flexible Angebote der Lernbegleitung geben, von Ausnahmeregelungen bezüglich Anwesenheitsverpflichtung bis zum völlig selbständigen Lernen zu Hause, was die Zurverfügungstellung von Skripten erfordert.

6.2. Handlungsorientierung

Elemente des handlungsorientierten, offenen Arbeitens und Lernens:

- Die Lernenden werden zu Akteur_innen im Lernprozess. Ihre Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit wird gefördert und gefordert. Die Lernenden sind als Handelnde in großem Maße aktiv (Sprechkanäle, Lernprodukte, Recherchen, Präsentationen, ...).
- Das Lernen erfolgt unter Ausnutzung aller Kanäle (auditiv, visuell, haptisch, sozial).
- Kommunikation und Kooperation zwischen den Lernenden wird aufgebaut, Partner_innen- und Gruppenarbeit sind die tragenden Sozialformen.
- Die Lehrenden rücken aus dem Zentrum des Lerngeschehens, sie übernehmen eher die Rolle einer Berater_in, Moderator_in von Lernsituationen. John Hattie, Professor für Erziehungswissenschaften in Neuseeland, beschreibt die Rolle der Lehrenden als Regisseur_in, als »activator«, die/der jede einzelne Person im Blick hat.¹⁹¹

Unterricht, der auf Handlungsorientierung aufgebaut ist, ist ganzheitlich und stellt die Lernenden ins Zentrum des Handelns, indem Handlungsprodukte, die zwischen Lehrenden und Lernenden vereinbart wurden, die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten. Als Ergebnis sollen „Kopf, Herz und Hand“ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827), also kognitives, affektives und psychomotorisches Lernen in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden. Dabei handelt es sich nicht um ein didaktisches Modell, sondern lediglich um ein didaktisch-methodisches Konzept.¹⁹² Diese Aussage, die ursprünglich für das Lernen im Pflichtschulbereich getroffen wurde, behält aber ihre Gültigkeit auch im Bereich der Erwachsenenbildung.

Handlungsorientierung impliziert jedoch einen Subjektivierungsprozess. Lernende erlangen durch neue Formen der Lernkultur neues Wissen. Dieses bringt sie dazu, auf bestimmte Weise zu denken und sich auf bestimmte Weise zur Welt und zu sich selbst zu verhalten. Es gilt, sich als Subjekt zu entwerfen, zu erhalten und zu verändern.¹⁹³ Da Klingovsky Lernen, pädagogisches Handeln und Bildung jenseits von Macht nicht denkbar sieht, spielen Machtverhältnisse in diesem Prozess eine wichtige Rolle, was demnach bedeutet, sich kritisch mit den Begriffen des handlungsorientierten, ganzheitlichen, entdeckenden, offenen Lernens auseinanderzusetzen. Der Reformpädagoge Paulo Freire meint damit die Vermittlung bzw. Erhöhung der Fähigkeit zum „Lesen und Schreiben der Welt“¹⁹⁴.

Handlungsorientiertes Arbeiten heißt dabei auch

- Dialog Lehrende – Lernende bereits im Prozess der Planung, aber auch während der Durchführung und der Evaluation.
- Orientierung an den Themen berücksichtigt die spezifischen Interessen, Vorkenntnisse, persönlichen Erfahrungen
- Orientierung am Lernprozess durch Berücksichtigung vielfältiger Methoden, individueller Zeitressourcen, Lerntempo
- Kritische Reflexion aller Handlungsschritte

191 Hattie, John (2013). Diese Studie wurde am 24.04.2013 auf 3Sat unter dem Titel „Visible learning“. Lernen sichtbar machen, gesendet, online unter www.visiblelearning.de/ (Stand 08.07.2013)

192 de.wikipedia.org/wiki/Handlungsorientierter_Unterricht (Stand 04.07.2013)

193 Vgl. Klingovsky 2013

194 Vgl. Freire 1973

Geeignete Unterrichtsformen sind vor allem Formen Offenen Unterrichts, Projektarbeit, Stationenlernen etc. Damit wird offensichtlich, dass handlungsorientierter Unterricht einerseits vorbereitungsintensiv und zeitintensiv in der Durchführung ist, viele Materialien benötigt und vor allem eine hohe Motivation und Bereitschaft zur Partizipation der Lehrenden und Lernenden voraussetzt. Effizienz und Nachhaltigkeit mit dem eigenen Tun sind bei gründlicher, vorausschauender Planung allerdings um einiges höher als in ausschließlich traditionellen Unterrichtsformen. Reflexion ermöglicht kritisches Handeln.

6.3. Binnendifferenzierung

Binnendifferenzierung oder innere Differenzierung hat eine deskriptive und eine normative Komponente¹⁹⁵. Deskriptiv steht hier für methodische, didaktische und organisatorische Maßnahmen. Normativ meint eine fall- und situationsbezogene didaktisch-methodische Vorgehensweise, d.h., der Unterricht sollte derart gestaltet sein, dass er den Lernenden unterschiedliche Zugänge für den Lernprozess zur Verfügung stellt. Binnendifferenzierung ist nicht zu verwechseln mit einer Unterrichtsmethode wie Frontalvortrag oder Dialog oder einem Unterrichtskonzept wie handlungsorientiert oder exemplarisch, sie ist aber daran gebunden. Sie betont die Möglichkeiten zu individualisiertem Vorgehen. Dabei werden unterschiedliche Perspektiven von Differenzierung eingenommen. Heterogene Gruppen können nach Bereitschaft, Interessen und Lernprofilen entsprechend gefördert werden, wobei nicht die Auflösung der Heterogenität das Ziel sein kann. Vielmehr soll ein produktiver Umgang mit ihr erreicht werden:

- Differenzierung nach Vorwissen lässt Lernzuwachs erkennen,
- Differenzierung nach Interessen fördert die Motivation,
- Differenzierung nach Lernprofilen steigert die Effizienz.¹⁹⁶

Differenzierung ist auch möglich nach

- Sozialformen (Plenum, Einzel-, Partner_innen-, Gruppenarbeit),
- Leistungsniveaus,
- Themen,
- Lerninhalten,
- Lernprozessen (nach Lernprofilen wie sprachliche Fertigkeiten, Lerntypen¹⁹⁷),
- Lernprodukten (Präsentation, Test,),
- Lernumfeld,

wobei Tagesplan- oder Wochenplanarbeit, Projektarbeit hervorragende Formen einer Umsetzung für innere Differenzierung darstellen. Erhöhter Vorbereitungsaufwand kann dabei durch größere Zufriedenheit sowohl der Lernenden wie der Lehrenden und bessere Lernerfolge wettgemacht werden. Methodenschulung als Voraussetzung bleibt dafür jedoch unerlässlich.

Zwei Anregungen, wo sich mit Binnendifferenzierung beginnen lässt¹⁹⁸:

- Planung und Durchführung naturwissenschaftlicher Beobachtungsreihen oder die Vorbereitung einer Theateraufführung im Deutschunterricht bieten als projektartige Aktivitäten vorzügliche Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung einzusteigen, d.h. die Lernenden können z.B. mehrere Experimente unterschiedlichen Anspruchsniveaus bearbeiten, analysieren und auswerten oder aber Theaterszenen zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten planen.

195 Heymann 2010

196 Regionales Lernatelier G5 NÖ, online unter www.nms-vernetzung.at (Stand 02.07.2013)

197 www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Binnendifferenzierung (Stand 05.07.2013)

198 Heymann 2010

- Lernenden als individuelle Persönlichkeit mit Stärken und Schwächen respektvoll zu begegnen, sie als Subjekte wahrnehmen, kann auch einem fragend-entwickelndem Unterrichtsgespräch Differenzierungsqualität Verleihen.

6.4. Individualisierung entlang von Merkmalen Offenen Unterrichts

Individualisierung berücksichtigt sämtliche unterrichtsmethodischen und lern-/lehrorganisatorischen Maßnahmen, die von der persönlichen Eigenaktivität jede/r/s Lernenden beim Lernen ausgeht und darauf abzielt, die Lernenden dabei gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich zu fördern und zu fordern.¹⁹⁹

Aspekte, die das ermöglichen, sind Motivation der Lernenden durch Rückkoppelung des Unterrichts an ihre Interessen, Förderung und Ermöglichen unterschiedlicher Lerntechniken (Methodenvielfalt, Projektarbeit, Planarbeit, Wochenarbeit, Medieneinsatz), Offenheit der Lehrenden den Bedürfnissen und Wünschen der Lernenden gegenüber, wertschätzender Umgang miteinander, Orientierung an den Lernenden (niemand ist absolute Anfänger_in, alle haben unterschiedliche Biographien und Visionen), Schaffen eines ansprechenden Lernklimas, Eröffnen eines sozialen Raums.

Sabrina Schmiederer verweist auf die enge Verbindung der Begriffe Individualisierung und Offener Unterricht, die sich auch in der einschlägigen Fachliteratur immer wieder finden lässt²⁰⁰. So macht es Offener Unterricht möglich, dass Lernende in der gleichen Lektion

- mit unterschiedlichen Vorkenntnissen,
- auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus,
- an unterschiedlichen Inhalten,
- über unterschiedliche Problemzugänge,
- unter Nutzung unterschiedlicher Hilfestellungen,
- unterschiedlich lang,
- in unterschiedlichen Sozialformen,
- auf unterschiedlichen Lernwegen und
- in Verbindung mit unterschiedlichen Lebensweltbezügen lernen können.

Der Begriff der Individualisierung wird in Schulen und Bildungseinrichtungen zwar gerne in den Mund genommen, oft geschieht dies jedoch ohne das Bewusstsein dafür, dass der Begriff sehr vielseitig und un-differenziert verwendet wird.

Fragt man danach, was das durch Individualisierung stark geprägte Offene Lernen in seinem Kern ausmacht, so scheint ein gewisser Konsens über dessen grundlegende Eigenschaften zu bestehen. Ju-en-Kretschmer hält fest, dass im Mittelpunkt auch der verschiedensten Auslegungen „immer eine starke Schülerzentrierung und der in der Reformpädagogik geprägte Begriff des Selbstbestimmten Lernens, bei dem die Lernenden selbst bestimmen WAS sie WANN, WIE, WO und mit WEM lernen möchten [steht].“²⁰¹ Daraus resultiert die Skepsis von Hattie, der in seiner Studie feststellt, dass derartige Lernformen vergleichsweise schwache Wirkungen auf die kognitiven Leistungen der Lernenden zeigen.²⁰²

199 Salner-Gridling 2009

200 www.tibs.at/content/offenes-lernen-i-methodische-ebenen

201 www.uibk.ac.at/ils/downloads/lernkulturen/offenes-lernen.pdf (Stand 30.6.2013)

202 Regionales Lernatelier G5 NÖ, online unter www.nms-vernetzung.at (Stand 02.07.2013)

Eine Präzisierung des von Schmiederer genannten Begriffs des Offenen Lernens lässt sich erreichen, indem ein konkretes und praxistaugliches Konzept anhand einer Dimensionierung des Begriffs vorgenommen wird. So soll eine qualitative wie quantitative Einordnung des Begriffs „Öffnung“ erreicht werden. Peschel hält dazu fest: „Dabei wird nicht nach einem vorher genau festgelegten didaktischen Plan eine Klasse unterrichtet, sondern die Unterrichtsarbeit variabel („offen“) gestaltet sowohl nach den Inhalten als auch nach Sozialform und Arbeitstempo.“²⁰³

Dimensionen der „Offenheit“ verschiedener Lernformen²⁰⁴

organisatorische Offenheit	Rahmenbedingungen: Raum/Zeit/Sozialform
methodische Offenheit	Lernwege auf Seiten der Lernenden
inhaltliche Offenheit	Lernstoff innerhalb einer offenen Lehrplanvorgabe
soziale Offenheit	soziales Miteinander bezüglich der Rahmenbedingungen, einer (langfristigen) Lernprozessplanung, des konkreten Verlaufes einer Unterrichtssequenz, gemeinsamer Vorhaben
persönliche Offenheit	Beziehung zwischen Lehrenden/ Lernenden und Lernenden/ Lernenden

Offener Unterricht beschränkt sich also nicht nur auf die Wahl der methodischen Formen. Er beinhaltet auch das methodische Handeln, zu dem die Wahl der Sozialformen, der jeweiligen Handlungsmuster und der Verlaufsformen zählen.

Um solches Lernen zu ermöglichen, müssen Lernende wie Lehrende im Vorfeld eine Reihe von strukturbildenden und sozialen Kompetenzen (weiter-)entwickeln. Schmiederer präzisiert: „Sie müssen eigene Lernprozesse weitgehend selbständig planen und steuern können, sie müssen mit anderen sachbezogen kommunizieren, Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen, eigene Lernprozesse dokumentieren, damit die Lehrperson ein Feedback geben kann.“²⁰⁵

Hier liegt in der Praxis die besondere Herausforderung, denn die Lernenden weisen entlang unterschiedlicher Trennlinien wie schulische Sozialisation, geografische und soziale Herkunft, etc. große Heterogenität auf. Grundlegende Selbständigkeit als Voraussetzung für Individualisierung kann dabei häufig nur mit großen Abstrichen vorausgesetzt werden, da einige Lernende damit der Gefahr von Diskriminierung ausgesetzt wären. „Offene Lernformen stehen in einer sozialen Dynamik, die einerseits eine zunehmende Individualisierung und Personalisierung vorantreibt und damit andererseits genau jenen flexiblen Menschen generiert, der gleichzeitig als Bedrohung für ein humanistisches Welt- und Menschenbild gesehen wird.“²⁰⁶ Andererseits ermöglichen Strukturen des Offenen Lernens eine Binnendifferenzierung entlang thematischer, inhaltlicher und methodischer Lernprozesse. Der Rolle der Lehrenden kommt in diesem Zusammenhang entscheidende Bedeutung zu.

Eine weitere Ebene ist die Inszenierungstechnik. „Mit dieser Technik bekommt der Unterricht für die einzelnen Schülerinnen und Schüler die endgültige Form. In diesen Bereich fällt sehr stark die Rolle der Lehrperson. Von ihr geht die Inszenierung sehr oft aus. Sie beschleunigt einen Lernprozess oder verlangsamt ihn, hört zu oder fragt, gibt einen Impuls, eine Erklärung oder entscheidet, einen begonnen Lernprozess gar

203 ebd.

204 Peschel 2006, S.77

205 www.uibk.ac.at/ils/downloads/lernkulturen/offenes-lernen.pdf (Stand 30.6.2013)

206 Sertl 2007

zu unterbrechen.“ Diese Erkenntnisse beschreibt auch Rupert Vierlinger²⁰⁷ in seiner Stellungnahme zur Hattie-Studie, in der auf die klimabildende Macht der Lehrenden als wichtiger Faktor im Lerngeschehen hingewiesen wird. Individualisierung macht sich neben der didaktischen Umgestaltung des Lernprozess in einer Neugestaltung des Verhältnisses mit Lehrende und Lernende, aber auch Lehrende/Lehrende und Lernende/Lernende fest

Literatur zum Offenen Lernen - Online Materialien

de.wikipedia.org/wiki/Offenes_Lernen
www.tibs.at/content/offenes-lernen-ii-prinzipien-des-offenen-unterrichts
www.uibk.ac.at/ils/downloads/lernkulturen/offenes-lernen.pdf
www.acdca.ac.at/material/vortrag/motivat.pdf
www.politischebildung.ch/grundlagen/methoden/

6.5. Exemplarisches Lernen

Lerninhalte, die von allgemeiner Bedeutung sind, ermöglichen grundlegende Einsichten, die auf andere Vorgänge übertragbar sind. Dieser Satz erschließt das eigentliche Wesen dessen, was die Idee des Exemplarischen Lernens ausmacht, auf sehr anschauliche Weise. Diese Art des Lernens und Lehrens meint die intensive Auseinandersetzung des Lernenden mit Lehrinhalten, die die Einsichten in die Grundstrukturen möglichst weiter Gegenstandsfelder ermöglichen, sodass daraus folgt, dass die einzelnen Beispiele so beschaffen sein müssen, dass sie für eine möglichst große Anzahl ähnlich gelagerter Gegenstände und Sachverhalte repräsentativ sind.

Für die Didaktik stellt sich die zentrale Aufgabe, jenes Wissen zu bestimmen, welches von allgemeiner, existentieller Bedeutung und daher lehrnotwendig ist. Das Lernen mit ausgewählten, exemplarischen Gegenständen ermöglicht sodann das Erschließen des Allgemeinen. Im Besonderen gilt dies für vorwiegend tagesaktuelle Fragen und Konflikte, die Lernende besonders beschäftigen.

Oskar Negt stellt in seinem Buch „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen - Zur Theorie der Arbeiterbildung“²⁰⁸ die Frage, wie ein Arbeiter lernen kann, seine Lage zu erkennen und seine Träume vom besseren Leben zu großen historischen Wünschen werden zu lassen? Wie können sie ihre demokratischen Aufgaben „Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten“ und „demokratische Kontrolle verfestigter Machtstrukturen in Wirtschaft, Gesellschaft und Staat“²⁰⁹ erkennen.

Die Plattform Politische Bildung CH weist in diesem Fall besonders auf den Unterschied hin, der diese Methode didaktischen Vorgehens vom reinen Gelegenheitsunterricht unterscheidet: Die Bearbeitung und Erschließung von Gegenständen, die analytisch erschlossen werden, führt zu grundlegenden, transferfähigen Einsichten, die sich auch auf andere Situationen übertragen lassen. „Bei Gegenständen zur Fallanalyse kann es sich um politische Konflikte handeln, die unter Berücksichtigung spezieller Kategorien zunehmend selbstständiger erschlossen werden können. Durch die Bearbeitung dieser Kategorien wird während des Lernprozesses das Netz von Vorstellungen immer dichter. „Sie bilden die Grundlage für eine eigenständige, begründete Urteilsbildung. Als zentrale politische Kategorien sind beispielsweise Konflikt, Macht, Interesse, Öffentlichkeit, Recht, Ideologie, Geschichtlichkeit oder Menschenwürde zu nennen. Da-

207 Vierlinger 2013

208 Vgl. Negt 1971

209 Vgl. Negt und Brock 2009

neben gibt es ökonomische Kategorien, wie Konkurrenz, Preis, Markt etc. Neben den Kategorien, welche die Lernenden einzeln erarbeiten und zu einem Ganzen zusammenfügen, gibt es Schlüsselprobleme, die für bestimmte Epochen typisch sind. Das Erkennen ihrer Strukturen ist grundlegend und gehört zum exemplarischen Unterricht.“²¹⁰ „Exemplarischer Einstieg so strukturierter Lernprozesse ist der Konflikt bzw. sind bestimmte Erfahrungen und Probleme im Arbeits- und Lebenszusammenhang. Die Erfahrungen sind gleichzeitig unter historischen und sozioökonomischen Gesichtspunkten zu entfalten, um so das Erkennen struktureller Zusammenhänge zwischen individueller Lebensgeschichte, unmittelbaren Interessen, Wünschen, Hoffnungen und geschichtlichen Ereignissen zu ermöglichen.“²¹¹

Naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten können aus Beobachtungen in der Wirklichkeit oder im Experiment erforscht werden. Das exemplarische Lernen unterscheidet sich damit grundlegend von einem Gelegenheitsunterricht, der lediglich auf der Oberfläche der zu behandelnden Gegenstände verbleibt.

Charakteristika des Exemplarischen Lernens

Als einer der bedeutendsten Theoretiker rund um das Exemplarische Lernen gilt gemeinhin Martin Wagenschein, Mathematiker und Physiker, der besonders die Stofffülle und –menge an Schulen kritisierte. Er lehnte vor allem den Anspruch auf Vollständigkeit, der sich letztendlich in einer nicht zu bewältigenden Stoffmenge ausdrückt, ab. Diesem Problem setzte Wagenschein die Idee des exemplarischen Lernens entgegen. Das Lernen von Methoden, das Lernen des Lernens und des Lehrens hatte für ihn eindeutig Priorität vor dem Erlernen von Inhalten. Ziel stellt die Ermächtigung der Lernenden zu Abstraktionsfähigkeit und Analogieschlüssen dar.

Nach Wagenschein kann ein Stoff als „exemplarisch“ angesehen werden²¹²:

- wenn der Stoff besonders bezeichnend für das Fach ist, sein Wesen und seine Eigenart besonders klar hervortreten lässt, wenn er repräsentativ ist;
- wenn er tiefgründig und vielschichtig ist und eine starke innere Problematik hat, die sich immer tiefer beleuchten lässt, wenn er stellvertretend für viele gleiche und ähnliche Fälle steht; denn nach dem Erkennen seiner Grundlagen und Gesetzmäßigkeiten lässt sich auf andere gleichgelagerte Stoffe schließen., weil man vom Teil her das Ganze des Stoffes durchleuchten kann;
- wenn am ausgewählten Stoff die typische Arbeitsweise eines Faches besonders gut sichtbar wird und übungsmäßig angewendet werden kann;
- wenn entlang des Stoffes ethische Grundsätze entwickelt werden können,

Aus dieser teils etwas abstrakten Aufzählung wird jedoch schnell ersichtlich, dass das Konzept Exemplarischen Unterrichts auch mit hohen Anforderungen an die Lehrenden verknüpft ist. Zuerst gilt es, den Kernstoff zu bestimmen, sodann einen passenden Einstieg in das Themengebiet zu finden. Dieser muss wohl bedacht sein, denn er soll die Problematik aufrollen, Staunen, Interesse und Neugier wecken, sowie Spannung erzeugen. So kann etwa „Ein Experiment eine unerwartete Erscheinung hervorrufen, der nachgespürt wird. Ein Phänomen von großer Bedeutung kann an irgendwelchen bemerkenswerten Fakten sichtbar gemacht werden. Ein Problem kann an einem besonderen Fall mit seinem ganzen Gewicht aufgerollt werden. Ein aktuelles Ergebnis kann der Anlass sein, in ein Sachgebiet tiefer einzudringen.“²¹³

210 www.politischebildung.ch/grundlagen/didaktik/exemplarisches-lernen/?details=1&chash=c30579d6a20ee8b98e9f708375b5a677 (Stand 08.07.2013)

211 Vgl. Negt und Brock 2009

212 arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/ModelleBildungstheorie.shtml (Stand 05.07.2013)

213 Ebd.

Orientierung an exemplarischem Lernen legt damit auch das Modell des handlungsorientierten Unterrichts nahe, dessen wesentliche Merkmale Ganzheitlichkeit, Selbsttätigkeit, Aufgaben-, Ergebnis-, Interessensorientierung und Beteiligung darstellen.

Wir gehen im Prinzip davon aus, dass der gesellschaftlichen Komplexität am besten mit einer teilweisen Reduktion auf Wesentliches entsprochen werden kann – was exemplarische Vertiefung und punktuelles Aufzeigen von Komplexität nicht ausschließt. Es geht um Orientierungswissen, das die Grundlage für weiteres Lernen darstellen kann, wie das vielleicht betreffend das Kompetenzfeld Natur und Technik noch verdeutlicht werden kann: Grundlegendes Verständnis für Modellbildung oder auch die sogenannten Basiskonzepte, die Kontextgebundenheit von Naturwissenschaft und das, was ein Experiment als Verfahren ausmacht, scheint wesentlicher als reihenweise Formeln oder Experimente ohne tieferes Verständnis dafür reproduzieren zu können.

Dieser Ansatz steht letztlich auch in der Tradition von Klafkis „kategorialer Bildung“, dem zufolge reflektierte Bildungsinhalte das Exemplarische, Typische, Repräsentative und das Elementare vermitteln müssen, um damit über den konkreten Inhalt hinaus Erkenntnisse zu ermöglichen.

Literatur zum Exemplarischen Lernen

Negt, Oskar; Brock, Adolf (2009): Exemplarisches Lernen. In: Online-Wörterbuch Erwachsenenbildung; www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch

Negt, Oskar (1971): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen - Zur Theorie der Arbeiterbildung. Frankfurt/Main.

Online Materialien

- stebu.ch/joomla/images/stories/M2_Didaktik/exemplarisches%20lernen.pdf
- www.politischebildung.ch/grundlagen/didaktik/exemplarisches-lernen/?details=1&cHash=c30579d6a20ee8b98e9f708375b5a677
- arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/ModelleBildungstheorie.shtml
- www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/downloads/wagenschein.pdf

7. Von didaktischen Grundsätzen zur Unterrichtsplanung

7.1. Mesodidaktische Ebene: Institutionelle Rahmenbedingungen

In der bereits öfter angesprochenen Studie „Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss“ nennen Steiner/Wagner die Einhaltung folgender Rahmenbedingungen als zielführend²¹⁴:

- Anbieten von Vormodulen zur Förderung von Lernstrategien, zur Problem- und Konfliktlösungsstrategien sowie zur Gruppenfindung
- Anbieten eines umfassenden zusätzlichen Ausbildungsspektrum, z.B. Basisbildungs- und DaZ-Kurse, ECDL-Zertifizierung
- umfassende sozialpädagogische und sozialarbeiterische Betreuung der Lernenden durch professionelle, fix angestellte Sozialarbeiter_innen; Entwicklung von Lebens- und Berufsperspektiven, Integration in weiterführende Ausbildungen oder den Arbeitsmarkt, Praktika. Das Aufgabenspektrum der Sozialarbeiter_innen „reicht von Einzelcoaching der TeilnehmerInnen, individueller Zukunftsplanung aufbauend auf Stärken-Schwächen-Analysen, über die Entwicklung von Konflikt- und Problemlösungsstrategien sowie Mädchen- und Burschenarbeit bzw. Reflexion geschlechtsspezifischer Verhaltensmuster auf Ebene der Gruppen bis hin zu Kontakt mit Eltern und BetreuerInnen sowie Networking mit Sozialeinrichtungen“²¹⁵
- Anbieten von Begleitprojekten, z.B. Kultur- und Freizeitprojekte
- Ein gutes Arbeitsklima für die Lehrenden ist gerade unter den schwierigen Bedingungen des externen Hauptschulabschlusses/PSA (vgl. Kapitel „Kontextbedingungen“) sehr wichtig. Dieses Arbeitsklima wird durch die Bevorzugung fixer Anstellungen gegenüber Honorarverträgen (mit dem öffentlichen Bildungssystem angeglichenen Bezahlung), der Förderung des Erfahrungsaustausches unter Lehrenden sowie der Möglichkeit von Supervision und Weiterbildung erleichtert.

7.1.1. Vormodule zur Förderung von Lernstrategien

Die oben erwähnten Vormodule zur Förderung von Lernstrategien, Problem- und Konfliktlösungsstrategien sowie zur Gruppenfindung sollten folgende Fähigkeiten schulen:

- elementare Lern- und Arbeitstechniken (Lesen unterschiedlichster Textsorten, Unterstreichen von Schlüsselbegriffen, Markieren erklärender Formulierungen, Nachschlagen, Strukturieren und Visualisieren wie Mindmapping, Recherchieren in Literatur und Internet),
- Darstellungs- und Präsentationsmöglichkeiten (auch über den PC),
- Kommunikationstechniken bis hin zur Rhetorik,
- Teamfähigkeit und Kreativität²¹⁶

214 nach Steiner/Wagner 2006, S 23ff

215 Steiner/Wagner 2006, S 26

216 Vgl. Klippert 2002

wobei Augenmerk darauf gelegt werden sollte, die Komplexitätsniveaus der Übungsphasen langsam zu steigern, indem anfangs klare Arbeitsprozesse in kleinen Schritten beschrieben werden, die bei zunehmenden Kenntnissen über Methodenvielfalt immer mehr Handlungsspielräume eröffnen. Soll der Lernprozess produktiv sein, dann ist eine nachhaltige Qualifizierung der Lernenden notwendig, damit sie rücksichtsvoll, sensibel und unter Einhaltung gemeinsam vereinbarter Regeln zusammenarbeiten.²¹⁷

Wesentliche Grundlage stellt die Kompetenz verstehenden Lesens dar, denn Lesen trägt durch Wissensvermittlung und Horizonterweiterung wesentlich zur Persönlichkeitsbildung bei. Lesetexte sollten hier keineswegs nur in enger Verbindung mit Deutsch wahrgenommen werden, vielmehr ist es sinnvoll, die Lernenden mit Texten unterschiedlicher Kompetenzfelder zu konfrontieren. Als eine der wesentlichen Kulturfähigkeiten meint Lesekompetenz neben dem Lesen unterschiedlichster Textsorten auch die Fähigkeit,

- aus Texten Fragen zu formulieren,
- Aussagen und Absichten kritisch zu hinterfragen,
- formale Strukturen zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einzuordnen sowie deren Nutzung für verschiedene Zwecke.

Lesekompetenz ist aber nicht nur essentiell im Umgang mit Geschriebenem, sondern umfasst auch die Kompetenz, Diagramme, Legenden, Karten, Statistiken, richtig verstehen und deuten zu können. Dadurch werden die Lernenden befähigt, sich eigenständig Wissen anzueignen.

Um gestalterische Spielräume für Darstellungs- und Präsentationsformen für Referate, Projektarbeiten oder Vorträge zu schaffen, ist neben der Gestaltung von Plakaten oder Overheadfolien auch ein fundiertes Arbeiten am Computer (Schreibprogramme, Excel, Power-Point) zu erlernen.

7.2. Mikrodidaktik: Unterrichtsplanung

Erwachsenendidaktik beschreibt die Gestaltung von Lernprozessen durch eingehende Analyse, Beschreibung und Planung dieser Lernprozesse. Die Strukturierung in Lernziele, Lerninhalte und Curriculum macht den didaktischen Zusammenhang deutlich. Für die Planung und Gestaltung von Erwachsenenlernprozessen kann über didaktische und methodische Fragen gleichzeitig nachgedacht werden, denn inhaltliche Entscheidungen wie z.B. das Einüben von Maßumwandlungen in der Mathematik lassen sich oft nicht losgelöst von methodischen Fragen treffen.²¹⁸ In der modernen Erwachsenenendidaktik stellt eigentlich auch selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen einen wesentlichen Leitgedanken dar, wofür entsprechende Lernmöglichkeiten geschaffen und genutzt werden sollen.²¹⁹ Dieser Ansatz ist keinesfalls kritiklos zu sehen²²⁰. Denn „... auch die Bildung bleibt nicht von Ökonomisierungs-, Kommerzialisierungs- und Privatisierungstendenzen als Wesenselement der neoliberalen Globalisierung verschont“.²²¹ Damit stehen Selbststeuerung, Selbstorganisation, aber auch didaktische Methoden wie offenes Lernen oder Handlungsorientierung im Verdacht, eine neoliberale Ordnung zu fördern und eine Ökonomisierung des Lernens voranzutreiben. Eine kritische Perspektive zu neuen Lernformen bietet sich an.

217 Vgl. Klippert 1999

218 vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2010

219 Arnold 2005, S. 74

220 Vgl. Handreichung, Kapitel 5.1. Was ist Didaktik

221 Butterwegger u.a. 1999

Für die Zielgruppe der jungen Erwachsenen, die im Wesentlichen die Vorbereitungslehrgänge zum PSA besuchen, ist die neue Lernkultur grundsätzlich sinnvoll. Allerdings stellt sich die Realität differenziert dar, da viele aufgrund heterogener schulischer Sozialisation und persönlicher Entwicklung (viele Lernende sind zwischen 16 und 18 Jahre alt) schnell von Selbststeuerung und Selbstorganisation überfordert sein könnten, was eher zu Frustration führt. Damit ist auch die Abklärung darüber, wie intensiv die Lerninhalte didaktisch vorstrukturiert werden sollen, wie stark die Lerninhalte an die individuelle Situation der Lernenden angepasst und wie intensiv die Lehrenden-Lernenden-Interaktion gestaltet werden sollen, ohne dabei den kritischen Blick zu verlieren, eine wesentliche Überlegung für die Planungsarbeit.²²² Aufgrund einer Verfestigung von Unterschieden wie Deutschkenntnissen, Kultur des Herkunftslandes, etc. entstehen Ausgrenzung und Rassismus. Dies gilt es, bewusst wahrzunehmen und zu thematisieren.

Für die im Lehrplan / im Curriculum angeführten **Themen**bereiche wie z.B. die Wärmeausbreitung und ihre Bedeutung für den Hausbau im Kompetenzfeld Natur und Technik bietet es sich an, diese strukturiert den Lernenden zu präsentieren. Im Sinne der eigenen Betroffenheit, der Interessen und des individuellen Vorwissens bzw. persönlicher Vorerfahrungen entscheiden sich die Lernenden für bestimmte Themen. Im Sinne der Teilnehmer_innenorientierung entsteht durch die Anknüpfung an die Lebenssituation und – wirklichkeit der Lernenden ein Lebensweltbezug, sie können Erfahrungen und Wissen in den Unterricht. Neben Relevanz des Themas und Effizienz des Lernens stellt auch ein entsprechendes Lernklima einen wichtigen Faktor zum Lernprozess dar.

Gestaltung eines Lehr- / Lernprozesses

Um Lehr- und Lernprozesse transparent zu gestalten, werden sie „vom Ende her“ betrachtet, also zielorientiert. Gemeinsam formulierte Ziele werden festgehalten. Sie schaffen Klarheit und Orientierung, wobei durch regelmäßige Evaluation durchaus auch im Laufe des Lernprozesses Korrekturen vorgenommen werden können, wenn diese notwendig erscheinen.

Elke Gruber beschreibt in „Lernen mit Erwachsenen“ eine mögliche Struktur einer Unterrichtsplanung, die wir als Grundlage genutzt haben.

Lehr- / Lernziele²²³:

Es geht darum, Lehr-Lernprozesse transparent und nachvollziehbar zu planen. Soll/Ist-Analysen während des Lehr-Lernprozesses helfen Zielabweichungen zu erkennen und rechtzeitig gegenzusteuern. **Lernziele** zu den ausgewählten Themenbereichen wie „Mensch und Gesundheit“, „EU“, „Jeans – Preiskalkulation“, „Erdöl, Energie“ werden erklärt, wobei eine Gliederung die Beschreibung erleichtert. Im Sinne des Kompetenzbegriffs, den wir in unserem Projekt gewählt haben²²⁴, betonen wir dabei die zentrale Vermittlung zwischen Wissen und dessen praktischer Anwendung:

- Was sollen die Lernenden am Ende wissen? Welche Informationen, Fakten stehen ihnen zur Verfügung? Was ist wichtig zu wissen, muss unbedingt (bedingt) bekannt sein?
z.B. Ländernamen, Grundrechnungsarten, Aggregatzustände, ...
- Was sollen die Lernenden können? Was sind die (Teil-)Fertigkeiten, die zur Kompetenz gehören?
z.B. Gespräche führen, Erlebnisse schreiben, Lesetexte verstehen, Berechnungen anstellen können,
...

222 Berg 2006, S. 14; Bruns/Faber 2003, S. 228; Gómez Tutor 2003, S. 318.

223 Diese Struktur einer Unterrichtsplanung folgt in Anlehnung an Gruber 2007.

224 Vgl. Handreichung, Kapitel 3.3 Kompetenzverständnis im Projekt

- Was sollen die Lernenden **verstehen** (Kernidee)? Was sind die langfristigen Ziele?
z.B. Kommunikation schafft Beziehungen, bestimmte Wörter tragen den Zeitsinn, ...

Aus dem Können generieren sich die Aufgaben für Leistungsfeststellung, aus dem Verstehen entwickelt die Kernidee, der die Kernfragen folgen. Die Kernidee beschreibt Salner-Gridling²²⁵ anhand dreier wichtiger Merkmale:

- Biografischer Aspekt: persönlicher Zugang zum Thema.
- Wirkungsaspekt: das Verhältnis zu den Lerninhalten wird erklärt.
- Sachaspekt: er umfasst die wesentlichen Aspekte eines Themenbereichs und rückt sie in den Vordergrund.

Eingangsgegebenheiten

Die nachfolgende Analyse der zeitlichen und räumlichen Ressourcen sowie die Gruppengröße und technisches Equipment beeinflussen das weitere Vorgehen, d.h. hier entscheiden sich die Varietäten zu den Sozialformen (Einzel-, Partner_innen-, Teamarbeit), zum Einsatz von Medien, zur Wahl der Methoden.

Die Vorkenntnisse, speziellen Einstellungen und Motive der Lernenden sollen hier festgehalten werden. In einem dialogischen Prozess, in kurzen Abfragen, in persönlicher Einschätzung lassen sich hier Ausgangsszenarien zur weiteren Arbeit festhalten. Wichtig zu erwähnen sind die eigene Einstellung der Lehrenden zum Lernprozess und ihre Bereitschaft zu kritischer Reflexion.

Durchführung:

Salner-Gridling²²⁶ beschreibt hier eine Faustregel von Seydel: „30% frontal, 10% im Kreis, 30% in Kleingruppen von 2-6 Personen, 30% alleine.“ Dieser Überlegung folgend nennt sie als mögliche Unterrichtsmethoden den Frontalunterricht, das dialogische Lehren und Lernen sowie den Offenen Unterricht. Unsere Beschreibung führt auch das exemplarische Lernen an.

Lernkontrolle

Die Handlungsaufgaben sollen offene, komplexe, authentische Aufgaben enthalten. Sie dienen der Rückmeldung für Lehrende und Lernende, inwieweit das Lernziel erreicht werden konnte. Inhaltliche Aspekte dieser Aufgaben können praktische Ansätze haben, transdisziplinär sein und/oder eine persönliche Auseinandersetzung mit einem Problem fordern. Vielseitige, offene Aufgabenstellungen nehmen auf die Unterschiedlichkeit und Ganzheitlichkeit der Lernenden Rücksicht (innere Differenzierung in heterogenen Gruppen).

Evaluation

Unterrichtsplanung und Unterrichtsgeschehen sollen anhand unterschiedlicher Faktoren bewertet werden. Eine ausführliche Darstellung zur Evaluation ist in den Qualitätsmerkmalen des PSA nachzulesen.

Hier eine kurze Skizzierung:

Selbstevaluation liegt vor, wenn sich die Evaluation auf das eigene Handeln bezieht. In die Unterrichtsplanung soll jedenfalls eine Selbstevaluation mitgedacht werden. „Das Lehren gewinnt dadurch in Bezug auf Zielklarheit und Stringenz der Zielverfolgung. Sowohl Lehrende wie auch Lernende können kritische

225 Salner-Gridling 2009

226 Ebd.

Ausschnitte des komplexen Prozesses aus einer Beobachterperspektive verfolgen und diesen bei Bedarf datenbasiert verbessern.²²⁷

Evaluation bedeutet Bewertung und wird von Beywl folgendermaßen spezifiziert:

- „Die Bewertung erfolgt auf einer Datenbasis. Evaluation greift hierfür auf empirische Methoden für die Erhebung und Auswertung von Daten zurück.
- Die Bewertung erfolgt transparent und nachvollziehbar gemäß ausgewiesener Kriterien.“²²⁸

Gegenstände von Evaluationen können Unterrichtseinheiten oder auch nur Teile daraus sein.

Voraussetzungen für Selbstevaluation stellen laut Beywl u.a. eine fehlerfreundliche Lernkultur und Evaluationsvermögen und –kultur der Organisation dar.

Jede Selbstevaluation bedarf einer strukturierten Herangehensweise, um effizient zu sein. Nach Abklärung von Zweck und Anlass der Evaluation erfolgt die Festlegung des Evaluationsgegenstandes. Die Einigung und Konkretisierung von Evaluationszielen ist notwendig, um sinnvolle Selbstevaluation und entsprechende Entwicklungsoptionen zu gewährleisten. Kriterien und entsprechende Fragestellungen beeinflussen die Art der Datenerhebung. Auswertung und Bewertung sowie Nutzung der entsprechenden Ergebnisse dienen dem Entwicklungsprozess.

Das folgende Beispiel²²⁹ veranschaulicht eine mögliche Umsetzung:

Gegenstand dieser Selbstevaluation war ein Projekt zum Thema Gesundheit und Ernährung.

Kriterien/Ziele	Indikatoren	Methoden der Datenerhebung
Der Projektunterricht nimmt (hinsichtlich Didaktik und Inhalt) Rücksicht auf Kompetenzen, Interessen und Probleme der Lernenden und baut darauf auf. (Betroffenheit – Praxisbezug - Erfahrungen der Jugendlichen)	Es gibt Raum zur Artikulation von Interessen, Fragen, ... Initiativen von Jugendlichen werden berücksichtigt in Bezug auf Inhalt und Methodik. Im Projekt-Unterricht werden Eurozentrismen und Rassismen reflektiert.	Projektergebnisse (Plakate, Diskussionsbeiträge,...) Projektplan Mindmapping Lehrer_innenselbstreflexion entlang eines Fragenkatalogs
Die im Projektunterricht angewandten Methoden ermöglichen und fördern eigenverantwortliches, selbständiges, partizipatives sowie fächerübergreifendes Arbeiten	Das Unterrichtsmaterial ist differenziert Vielfalt der Ergebnisse Großteil der TN nimmt aktiv am Unterricht teil (Diskussionen ...) Vielfalt der Didaktik (eigenständige Recherche, Teamarbeit, Expert_innenrunde...)	Projektjournal (Kursjournal) Arbeitsmaterial Projektmappe Teilnahmelisten

Ein Kursjournal beschreibt einzelne Einheiten des Unterrichts nach folgenden (möglichen) Kriterien:

Thema und Kernidee	Inhalt	Sozialform	Aktivitäten/Methoden /Medien	Teilziele	Zeit	Anmerkungen
--------------------	--------	------------	------------------------------	-----------	------	-------------

227 Beywl/Bestvater/Friedrich 2011, S. 14

228 Ebd. S. 17

229 maiz 2010, S. 107

Weiterführende Literatur

- Arnold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje; Siebert, Horst (2005):** Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Arnold, Rolf (2005):** Didaktik und Methodik des Erwachsenenlernens, in: Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert (Hg.).
- Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (2010):** Wörterbuch Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn
- Berg, Christoph (2006):** Selbstgesteuertes Lernen im Team, Heidelberg
- Beywl, Wolfgang; Bestvater, Hanne; Friedrich, Vernea (2011):** Selbstevaluation in der Lehre: Ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren. Münster. Waxmann Verlag.
- Bruns, Alexander; Faber, Konrad. (2003):** Die Erwachsenenpädagogik als Wissenschaft der Bildung und des Lernens Erwachsener, in: Arnold (Hg.)
- Butterwegger, Christoph; Kutscha, Martin; Berghahn, Sabine (Hg.) (1999):** Herrschaft des Marktes – Abschied vom Staat? Folgen neoliberaler Modernisierung für Gesellschaft, Recht und Politik, Baden-Baden
- Gómez Tutor, C. (2003):** Didaktik und Methodik der Erwachsenenpädagogik, in: Arnold (Hg.)
- Gruber, Elke (2007):** Lernen mit Erwachsenen. Grundlagen für KursleiterInnen. Hg. v. Die Wiener Volkshochschulen GmbH – Abteilung Pädagogik. Wien (Edition Volkshochschule).
- Klippert, Heinz (2002):** Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. 12. Auflage. Weinheim und Basel (Erstauflage 1994).
- maiz (2010):** Handbuch zum Unterricht als transdisziplinäres Projekt. Linz
- Salner-Gridling, Ingrid (2009):** Querfeldein. Individuell lernen - differenziert lehren. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen.
- Steiner, Mario; Wagner, Elfriede; Pessl, Gabriele (2006):** Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Studie im Auftrag des bm:bwk. Wien (Materialien zur Erwachsenenbildung, 2/2006).

8. Methodenpool

8.1. Vorbemerkung

Es seien einige Vorbemerkungen in Bezug auf die Methodensammlung erlaubt.

Zunächst: Methoden sind nicht als beliebiges Element im Unterricht einzusetzen. Sie sind vielmehr rückgebunden an die didaktischen Prinzipien und die Inhalte des Lernens, nicht zuletzt an übergeordnete Bildungsziele.

Methoden sind Werkzeuge, „die wir erst dann sinnvoll benutzen können, wenn wir als Lehrende und Lernende sie nicht als Selbstzweck, Trick, Rezept, Lückenfüller usw. sehen und benutzen, sondern nach einer von uns gewollten Verwendung einsetzen und beurteilen.“²³⁰

Die Didaktik hat somit einen Vorrang gegenüber der Methodik, die vielfach als Teil der Didaktik gesehen wird, sie bildet die Folie, um den Methodeneinsatz zu reflektieren. Diese bildet im gegebenen Fall das Curriculum, das die Basis für die vorliegende Arbeit darstellt. Seine Ziele: Orientierung an der Lebenswelt und an den speziellen Bedürfnissen der Lernenden, Ansetzen an deren Vorwissen und deren Erfahrungen. Das Curriculum strebt Lernprozesse an, die man mit dem eigenen Alltag in Beziehung setzen kann und stellt den Aufbau von Kompetenzen in den Mittelpunkt.²³¹

Das erfordert ein Lernen, das situativ und erfahrungsorientiert ist, das auf Kooperation und Kommunikation angelegt ist und Partizipation schon im Rahmen des Lernprozesses fördert.²³²

Die im Curriculum vertretenen Positionen gehen von einem Kompetenzparadigma aus, das Lernende als handlungs- und reflexionsfähige Subjekte ansieht und sie in ihrer Entwicklung als autonome und mündige Bürger_innen, die an Gesellschaft teilhaben und sie mitgestalten, unterstützt. Sie lehnen sich somit stark an subjektorientierten und/oder konstruktivistischen Didaktiken²³³ an, wo Lernen nicht als passives Aufnehmen und Abspeichern von Informationen und Wahrnehmungen angesehen wird, sondern als aktiver Prozess der Wissenskonstruktion, der Menschen befähigt, in unterschiedlichsten Situationen die erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu nutzen.

Wesentliche Eckpfeiler eines so verstandenen Lernprozesses sind die Momente Rekonstruktion, Konstruktion und die Dekonstruktion. Rekonstruktion zielt darauf ab, vorhandenen Lehrstoff rezeptiv zu übernehmen, zu wiederholen und nachzuahmen: Die Lernenden sind die Entdecker_innen und eignen sich die Inhalte an, die man braucht um Kompetenzen zu entwickeln. Konstruktion meint die Prozesse, die Lernende auffordern ihr Wissen selbst zu erfahren und auszuprobieren, damit zu experimentieren: Sie sind Erfinder_innen und setzen dabei ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten ein. Dekonstruktion fordert sie heraus, vorhandenes Wissen in Frage zu stellen und ausgelassene Betrachtungsweisen zu suchen: Die Lernenden sind die Enttarnen_innen.²³⁴

230 Reich 2005, S.188

231 Vgl. bm:ukk 2012b. Der Abschnitt über Bildung und Kompetenz beschreibt detailliert den Kompetenzbegriff, mit dem hier gearbeitet wird.

232 Vgl. auch bm:ukk 2012f

233 Vgl. dazu die Abschnitte 5.2.3. und 5.2.4.

234 Vgl. Reich 2013

Lernen so gedacht, adressiert individuelles, selbstgesteuertes Überarbeiten und Erweitern der vorhandenen Sicht auf Welt, aber auch des Verhaltensrepertoires im Umgang mit ihr.

Mit einer Unterrichtsmethode ist nach Ewald Terhart zunächst einmal die von den Lehrenden „*ausgewählte und praktizierte Prozessstruktur des Unterrichts*“ gemeint, die Art und Weise, wie der Zusammenhang von Lehren und Lernen organisiert ist. Die Methode dient der Erreichung des Lernziels und der Strukturierung des Lernprozesses.²³⁵

Die Methodik im Sinne der genannten didaktischen Position will die Lernenden dabei unterstützen, dass sie „... *eigene Interessen mit einer Auseinandersetzung über Problemstellungen und Lösungsmöglichkeiten verbinde,...*“²³⁶, sie organisiert des Weiteren Prozesse, in denen Lernende Inhalte mit eigenen Bedeutungen versehen, um so Orientierung für ihre Handlungen zu bekommen. Jeder Inhalt kann verschiedene Bedeutungen annehmen und jede Bedeutung kann durch viele verschiedene Inhalte eröffnet werden. „... *Inhalt und Bedeutung sind aufeinander bezogen. ..., die Bedeutung wird beim aktiven Prozess des Lehrens und Lernens geschaffen. Bedeutung ist also das, was entsteht, wenn ... auf Basis methodischer Entscheidungen ... gelernt wird.*“²³⁷

Ziel der Bedeutungsgebung ist nicht die Wahrheitsfindung, sondern die Viabilität. Ernst von Glasersfeld formuliert das Viabilitätsprinzip als Gangbarkeit eines Weges zu einem bestimmten Ziel, nämlich eine Welt zu erfinden, die viabel bzw. brauchbar für das eigene zielstrebige Handeln ist. „*Handlungen, Begriffe und begriffliche Operationen sind dann viabel, wenn sie zu den Zwecken oder Beschreibungen passen, für die wir sie benutzen.*“²³⁸ Lernprozesse dieser Art tragen der Diversität von Lernenden Rechnung, dem Faktum, dass es eine Vielzahl an Perspektiven auf die Welt gibt und vielfältige Wege damit umzugehen.

„*Ein Lehrender sollte möglichst reichhaltige, multimodale und kommunikationsorientierte Umgebungen schaffen (und Lernsettings so wählen, dass sie) die subjektiven Erfahrungsbereiche ansprechen und gleichzeitig neue ‚Rätsel‘ enthalten, die pragmatisch, interaktiv und kreativ zur Selbstorientierung einladen...*“²³⁹ und gleichzeitig auch die Umsetzungen von Kompetenzen und ihre Erweiterung herausfordern.

Mit dem oben Beschriebenen sind wesentliche begründungsleitende Perspektiven bei der Methodenwahl angesprochen: Die Lehrenden brauchen Methodenkompetenz, sollen Methodenvielfalt beherrschen und über Methodeninterdependenz Bescheid wissen.

Methodenkompetenz zu haben, bedeutet, Lernmethoden so zu wählen, dass sie für Inhalte und Beziehungen adäquat sind, dass sie bei den vorhandenen Erfahrungen der Lernenden anknüpfen und neue ermöglichen. Sie müssen die Rekonstruktion von Inhalten so viel wie notwendig, die Konstruktion so viel wie irgend möglich und auch die Dekonstruktion unterstützen und die Methoden- und Sozialkompetenz der Lernenden erweitern. Das Wissen um Methodenvielfalt macht es möglich, unterschiedliche Lern- und Erschließungsperspektiven zu berücksichtigen, die Problemanalyse und –erschließung auf vielfältige Weise zu vertiefen und somit die Lern- und Lösungskompetenz von Lernenden zu steigern. Methodenvielfalt ist nicht zuletzt darum ein wesentlicher Eckpfeiler für die Umsetzung eines Curriculums, das kompetenzbasiert ist.

235 Vgl. Terhart 1989, S. 23

236 Reich 2008, S.266

237 Hopmann 2007, 6f

238 Glasersfeld 1997, S. 43

239 de.wikipedia.org/wiki/Konstruktivistische_Didaktik

Über Methodeninterdependenz Bescheid zu wissen, macht möglich, sich auf verschiedene Lernstile einzustellen und zu wissen, wie sich Lernmethoden untereinander bereichern.

Die folgende Methodensammlung beschreibt unter dem Stichwort Lernsettings, Lernformen exemplarisch die großen methodischen Grundentscheidungen, die das Lerngeschehen maßgeblich beeinflussen, wobei die Aufmerksamkeit besonders auf kooperative und kollaborative Lern- und Arbeitsformen gelenkt werden soll, da sie sich in besonderer Weise eignen, „träges“ Wissen zu vermeiden und erworbenes Wissen sowie Kompetenzen nachhaltig zu sichern.²⁴⁰

Sie enthält darüber hinaus Anregungen und Impulse, um eine Lerngruppe untereinander ins Gespräch zu bringen und den Austausch zu fördern, nennt Methoden für verschiedene Phasen des Lernprozesses und lenkt die Aufmerksamkeit auf Methoden der ganzheitlichen Involvierung. Letzteres ist uns wichtig, da ganzheitliches Lernen leichter erinnert wird und stärker verändert, da es den ganzen Menschen mit allen Sinnen anspricht und bleibende Erfahrungen schafft, indem es ihn auch ganz körperlich und unter Einbeziehung seiner Emotionen ins Handeln bringt.

Die Methodensammlung verweist auf zwei Methodensammlungen, die ausführlich die Methoden beschreiben und reflektieren und auch weiterführende Literatur beinhalten. Zum einen ist das die Arbeit von Kersten Reich,²⁴¹ zum anderen ist das die Arbeit des Schulministeriums NRW.²⁴² Hingewiesen sei auch auf die Seite der Abteilung Erwachsenenbildung im Bundesministerium²⁴³.

Die folgende Checkliste fasst vor dem Hintergrund pädagogisch-didaktischer Überlegungen für den Pflichtschulabschluss Kriterien zusammen, die hilfreich für den reflektierten Einsatz von Methoden im Unterricht sein können:

8.2. Checkliste²⁴⁴

Die gewählten Methoden

1. ermöglichen selbstorganisiertes Lernen mit hoher Eigenständigkeit
2. achten darauf, das erfolgreiche Lernen rekonstruiert werden kann
3. fördern Selbstkompetenz, d.h. die Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können
4. erhöhen Sachkompetenz, d.h. die Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig sein zu können
5. unterstützen die Entwicklung von Sozialkompetenz, d.h. der Fähigkeit, mit sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche umgehen zu können
6. lassen den/ die Lehrende_n als Lernbegleiter_innen agieren
7. nehmen von Manipulation der Lernenden durch Lehrende Abstand
8. ermöglichen für Lernende Einsicht in Notwendigkeiten
9. erlauben Widerstand
10. fördern Partizipation in allen Phasen eines Lernprozesses
11. fördern die kritische Reflexion des Unterrichts
12. fördern die Gesprächskultur in allen Aspekten

240 bm:ukk 2012f

241 Reich 2013

242 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011)

243 bm:ukk/bifeb (2013)

244 Die Checkliste orientiert sich in größeren Teilen an Überlegungen von Karge 2012 und Roth 1971, S. 180

13. erlauben beim Alltag der Lernenden anzusetzen
14. nutzen Diversität als Lernchance
15. geben den Lernenden die Möglichkeit sich als Wissende zu zeigen
16. sprechen die Lernenden mit allen Sinnen an
17. berücksichtigen unterschiedliche Lernstile
18. erhöhen die Lösungskompetenz der Lernenden und fordern diese heraus
19. erlauben und begrüßen eigene Weltdeutungen
20. fördern kreatives Denken und kreative Lösungen

8.3. Methodensammlung

8.3.1. Lernformen bzw. Lernsettings

Arbeit in Tandems (Partner_innenarbeit)

Das ist eine Methode bei der man gemeinsam an einer Aufgabe arbeitet. Wichtig ist das neben der Ergebnissicherung auch der Prozess der Zusammenarbeit reflektiert wird.

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/partnerarbeit/frameset_vorlage.html

Cooperatives Offenes Lernen (COOL)

Selbstständiges, eigenverantwortliches Lernen, das auf Wahlfreiheit bezüglich Aufgabenabfolge, Lernort und Sozialform setzt und die Eigenverantwortung der Lernenden für ihren Lernfortschritt stärkt.

www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf S.28

Einzelarbeit

Einzelarbeit ist eine Methode des individuellen Lernens und ein Prozess, indem die lernende Person eigenverantwortlich handelt.

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/einzelarbeit/frameset_einzel.html

Gruppenarbeit

Eine anspruchsvolle Sozialform des Lernens, die gut begleitet werden muss, die Kenntnis von Arbeitsregeln voraussetzt und auf Ergebnissicherung abzielt.

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/gruppenarbeit/frameset_vorlage.html

Gruppen-Expert_innen-Rallye

Die Lernenden sind gleichzeitig Lernende und Lehrende. Sie erarbeiten in Gruppen Teile von Inhalten, die den Mitlernenden präsentiert werden.

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/rallye/frameset_rallye.html

Input durch Lehrende

Input durch Lehrende ist eine zeitlich stark zu begrenzende rasche Übermittlung von Lerninhalten.

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/vortrag/frameset_vortrag.html

Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen ist mehr als Gruppenarbeit. Beziehung steht in besonderer Weise im Mittelpunkt.

www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf ab S. 25 ff

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/koopunterricht/frameset_koopnetz.html

Referat

Referate sind eigenständig erarbeitete Präsentationen, der im besten Fall auch die eigenständige Lösung einer Lernaufgabe vorausgegangen ist.

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/referate/frameset_vorlage.html

Stationenlernen

Lernstationen mit Arbeitsaufträgen unterschiedlichster Art regen die Lernenden zum selbstständigen Wissenserwerb an.

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/stationenlernen/frameset_stationenlernen.html

www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf S.

8.3.2. Diskursive Lernformen - Moderationsstrategien**4 x 4-Eck-Gespräche**

Begriffe werden aufgelegt – die Lernenden drücken ihren Standpunkt (Zustimmung) zu einem Begriff dadurch aus, dass sie sich zum jeweiligen Begriffe positionieren.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=115

Diskussion

Klebefunkte helfen Themen, Positionen, Aussagen etc. auf einem Plakat zu gewichten.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=084

Expert_innengespräch

Einer Person mit Expertise werden vorbereitete Fragen gestellt.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=004

Feedbackbogen

Die Lernenden erhalten einen Bogen, auf dem verschiedene Positionen zu einer Thematik gelistet sind. Sie kreuzen bestimmte Positionen an und vergleichen die Ergebnisse zunächst in der Kleingruppe, dann im Plenum und besprechen die Unterschiedlichkeiten.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=080

Fishbowl

Ein Innenkreis diskutiert. Der Außenkreis hört zu. Es besteht die Möglichkeit der zeitweisen Beteiligung am Gespräch, indem man auf leeren Sesseln, die im Innenkreis vorhanden sind, Platz nimmt.

Gruppeninterview

Lernende bereiten sich vor und stellen Kleingruppen, die sich aus anderen Lernenden zusammensetzen, Fragen. Das kann Sachthemen genauso betreffen, wie Wertevorstellungen und Weltanschauungen etc.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=034

Kartenabfrage

Mögliche Antworten zu einer Frage werden auf Karten geschrieben und die Karten geclustert.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=044

Karusselldiskussion

Die Lernenden bilden einen Innen- und einen Außenkreis. Themen werden aus einer Themenliste abwechselnd vom Innen- dann vom Außenkreis ausgewählt und 3-5 Minuten diskutiert.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=045

Partner_innen-Interview

Interviews in Paaren mit einer vorgegeben Zeitstruktur zu unterschiedlichsten Fragestellungen. Darüber wird berichtet, geschrieben, etc.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=070

Postkorb

Vorbereitete Materialien werden von den Lernenden in Kleingruppen nach Wichtigkeit und Bedeutung sortiert.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=072

Pro- und Contra-Debatte

In Gruppen werden Pro – und Kontrastandpunkte gesammelt. Dann setzen sich zwei Gruppen gegenüber und tauschen die Argumente so aus, dass man aufeinander reagiert.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=073

Signalkarten

Mit vorgefertigten Signalkarten werden bei Bedarf Aussagen getätigt. Mit roten, grünen und orangen Signalkarten kann deutlich gemacht werden, wie man zu Aussagen steht.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=087

Triangel

Eine Dreiergruppe einigt sich im Gespräch darauf, einen Kreis unter vorgegeben Gesichtspunkten, die sich aus einem Thema ergeben, zu segmentieren.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=110

Wissensaustausch

Ein „Schwarzmarkt“ des Wissens regt an, zunächst zu definieren, wo man selber Expertise hat und dann dieses Wissen gegen ein anderes in der Lerngruppe zu tauschen.

Zukunftswerkstatt

Die Zukunftswerkstatt will für Probleme gemeinsame Lösungen finden. Drei Phasen werden durchlaufen: Kritikphase, Visionsphase und Realisierungsphase.

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/zukunft/frameset_zukunft.html

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=126

8.3.3. Methoden für den Einstieg

Bedeutungen erfinden

Unbekannte Fachbegriffe werden notiert - die Lernenden erfinden dazu mögliche Definitionen. Dann erfolgt die Auflösung

Brainstorming

Die Lernenden sammeln in einer vereinbarten Zeit schriftlich auf einem Plakat Ideen zu einem Thema.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=011

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/brainstorming/frameset_brainstorming.html

Experiment

Das Experiment kann ein Einstieg, aber auch die Sicherung von Lernergebnissen ermöglichen. In Experimenten können Zusammenhänge auf ihre Richtigkeit hin untersucht werden.

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/experiment/frameset_experiment.html

Filmimpuls

Ein Film führt ins Thema ein. Man kann auch nach Sequenzen immer wieder stoppen und z.B. Assoziationen notieren lassen.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=098

Impulstext

Ein Text führt ins Thema ein.

Internetrecherche

Genau formulierte Rechercheaufgabe für die Lernenden im Internet. Es gilt auch Quellenlagen zu reflektieren.

Mindmapping

Mindmapping ist eine Möglichkeit verzweigte Gedanken darzustellen, da es auf eine lineare Abfolge verzichtet. Der Prozess kann computergestützt passieren.

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/mindmapp/frameset_mindmapp.html

Phantasiereise

Die Lernenden imaginieren Situationen in Verbindung mit verschiedenen Aufgabenstellungen und Themen, die im Anschluss auf verschiedene Weise ausgetauscht werden.

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/fantasie/frameset_fantasie.html

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=041

Soziometrische Aufstellung

Die Lernenden stellen Skalen, die Aspekte eines Meinungsbilds in der Gruppe sichtbar machen. Möglich ist auch die Zuordnung zu Themen und Begriffen. Bei Platzmangel kann derselbe Vorgang auf Papier oder mit Spielfiguren dargestellt werden.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=052

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=089

Visionengalerie

Lernende beschreiben allein oder in einer Kleingruppe auf einem Plakat in Stichworten ihre Vision von bestimmten Situationen. Diese werden anschließend mit der Realität in Beziehung gesetzt.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=124

Zeichnen

Die Lernenden malen in einer Kleingruppe gemeinsam zu einem Thema schweigend ein Bild. Dazu äußern andere Lernende ihre Assoziationen.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=007

Wortfeldarbeit

Verwandte Wörter werden zu einem bestimmten Inhalt assoziiert.

8.3.4. Kreative Feedback – und Verarbeitungsmethoden**Assoziationsketten**

Es wird auf Plakaten gemeinsam assoziiert. Die Methoden kann als Feedbackmethode und zur emotionalen Entlastung verwendet werden.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=003

Ballspiel

Die im Kreis stehenden Lernenden werfen einander einen Ball zu. Dazu wird assoziiert, werden Wortfelder geübt, grammatikalische Strukturen gefestigt, u.a.

Bildinterpretation

Bilder als Mittel, um eigene Stimmungen und Gedanken auszudrücken.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=008

Brainwalk/Brainwrite

Eigene Assoziationen zu einem Thema werden mit den Assoziationen anderer verglichen und so möglicherweise auch hinterfragt.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=012

Collage

Assoziationen zu einem Thema werden sichtbar gemacht.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=016

Cluster

In der Mitte des Blatts steht ein Schlüsselbegriff der im Schreiben assoziativ umkreist wird.

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/clustering/frameset_clustering.html

Fotografieren

Zu einem Thema werden die Lernenden gebeten mit ihrem Handy Fotos zu machen, die eigene Vorstellungen visualisieren.

Memory-Spiel

Eine spielerische Methode zum Einprägen von Lernstoff. Information, Symbole, Bilder aus dem jeweiligen Lernfeld werden dabei miteinander in Beziehung gebracht.

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/memory/frameset_memory.html

Reizwortassoziationen

Die Lernenden werden gebeten Assoziationen, die mit einem Thema in Verbindung stehen, auf Karten zu schreiben. Daraus werden Cluster gebildet und öffentlich sichtbar gemacht.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=078

8.3.5. Methoden zur Sicherung von Lernergebnissen

Ausstellung/Präsentation

Möglichkeiten, die Kompetenz und die Leistungen der Lernenden sichtbar zu machen und dadurch wertzuschätzen.

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/ausstellungen/frameset_ausstellungen.netz.html

Modellbau

Modelle können zu ganz unterschiedlichen Themen gebaut werden: Architektur, Naturwissenschaft, soziologischen Fragestellungen, etc.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=060

Plakate oder Powerpoint-Folien

Plakate und Powerpoint-Folie sind eine Möglichkeit Gelerntes darzustellen.

Portfolio

Portfolios sind Mappen, die sowohl produkt- und prozessorientiert entstehen. Sie dokumentieren Arbeitsergebnisse und Dokumentationen, die die Kompetenzen der jeweiligen Person sichtbar machen.

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/portfolio/frameset_portfolio.html

Projektarbeit

Projektarbeit braucht genaue Vorbereitung und Begleitung und einen strukturierten Ablauf.

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/projekt/frameset_projekt.html

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=074
www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=075

Radiosendung eventuell Podcasts gestalten:

In der Vorbereitung einer Sendung werden zum einen eigenständig Inhalte zu erarbeitet, als auch bereits Gelerntes genutzt.

www.mediaculture-online.de/H_rfunk.125+M565eb5bd135.0.html

Rätsel und Quiz

Spielerische Elemente, die sowohl dem Wissenserwerb, als auch der Wissenskontrolle dienen. Der Link weist auch auf Rätselsammlungen in unterschiedlichen Kompetenzbereichen.

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/quiz/frameset_quiz.html

Zeitleiste erstellen

Auf diese Weise können Lernergebnisse (Anlauf von historischen Ereignissen, naturwissenschaftlichen Vorgängen, etc.) gesichert, aber auch Projekte geplant werden.

www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=125

8.3.6. Methoden der ganzheitlichen Involvierung zur Erprobung neuer Handlungs- und Deutungskompetenzen

Biografiearbeit

Biografiearbeit unterstützt die Entwicklung von Identität, hilft Erfahrungen zu bewerten und einzuordnen und ermöglicht Orientierung für die Zukunft.

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/biografiearbeit/frameset_biografie.html

Planspiel

Das Planspiel ermöglicht die Simulation einer Praxissituation, um Einblicke in Zusammenhänge und Probleme zu bekommen. Es ermöglicht sich selber im Handeln zu erfahren und das zu reflektieren.

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/planspiel/frameset_planspiel.html

Rollenspiel

Rollenspiel trainiert soziale Fähigkeiten, ist handlungsorientiert und fördert die Selbst- und Fremdwahrnehmung. Dadurch erworbene Inhalte festigen sich sehr schnell.

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/rollenspiel/frameset_rollenspiel.html

erwachsenenbildung.at/magazin/12-15/meb12-15_03_wrentschur.pdf

www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/szenisch/frameset_szenisch.html

8.4 Literaturliste zum Methodenpool

- Böck, Andrea (2012): Konstruktivistische Didaktik. Seminararbeit. bildungswissenschaft.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_bildungswissenschaft/common_cor_of_didaktik.pdf (Stand: 13.7.2013)
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.) (2012f): Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen. Grundlagenpapier, Wien Juli 2012 www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf (Stand 10.6.2013)
- bm:ukk/bifeb (2013): erwachsenenbildung.at – Das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener. Links und Dokumente. Verfügbar unter: erwachsenenbildung.at/service/datenbank.php?s_sbm&s_rr=lernw#form (Stand: 13.7.2013)
- Glaserfeld, Ernst von (1997): Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt/ M. Suhrkamp
- Hopmann, Stefan (2007): Restrained Teaching. The common core of Didaktik. European Educational Research Journal, Volume 6, Number 2. Symposium Journals Ltd.: Oxford. Online verfügbar unter: http://academia.edu/1228913/Konstruktivistische_Didaktik (Stand: 12.7.2013)
- Karge, Sabine (2012): Konstruktivistische Didaktik und Inklusiver Unterricht. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3/2012. Online verfügbar unter: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/171/161 (Stand: 12.7.2013)
- Klafki, Wolfgang u.a. (Hg.) (1970): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 2. Frankfurt/M.: Fischer 1970
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Methodensammlung. Online verfügbar unter: www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/ (Stand: 13.7.2013)
- Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik – 4) Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion. PowerPoint-Präsentation; kein Datum. Online verfügbar unter: esem.bsz-bw.de/slub/repository/Kersten+Reich-neu.pdf?jsessionid=45E3EA4CAFE268469EB6E5EC4038DBB6?id=7435 (Stand: 4. Mai 2013)

- Reich, Kersten (2005): Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden. In: Voß, R. (Hg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg, Auer, S. 179- Online verfügbar unter: uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_47.pdf (Stand: 13.07.2013)
- Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik, Weinheim und Basel, Beltz.
- Reich, Kersten (Hg.) (2013): Methodenpool. Online verfügbar unter: methodenpool.uni-koeln.de (Stand: 13.07.2013)
- Terhart, Ewald (1989): Lehr –Lern- Methoden. Eine Einführung in die Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. München, Weinheim: Juventa
- de.wikipedia.org/wiki/Konstruktivistische_Didaktik (Stand: 13.07.2013)
- studsem.rp.lo-net2.de/f07/ws_gen/2/Infotext%20Konstruktivismus%20_ausf%FChrlich.pdf (Autor_in und Jahr unbekannt) (Stand: 13.07.2013)

9. Literatur

- Altzinger, Wilfried; Lamei, Nadja; Rumplmaier, Bernhard; Schneebaum, Alyssa (2013):** Intergenerationelle soziale Mobilität in Österreich. In: Statistische Nachrichten / Statistik Austria (1/2013), S. 48–62. Online verfügbar unter www.statistik.at/web_de/static/intergenerationelle_soziale_mobilitaet_in_oesterreich_069531.pdf (Stand 24.05.2013)
- Arbeitsgruppe 10 – Migrationspädagogik und Kulturarbeit der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld (2013):** Selbstdarstellung. Online verfügbar unter www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag10/arbeitschwerpunkte.html (Stand 13. 06. 2013)
- Arnold, Rolf (2002):** Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report 49, S. 26-38, www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf (Stand 30.11.2011)
- Arnold, Rolf (2003):** Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung* (3), S. 51–61.
- Arnold, Rolf (2005):** Didaktik und Methodik des Erwachsenenlernens, in: Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert (Hg.).
- Arnold, Rolf; Krämer-Stürzl, Antje; Siebert, Horst (2005):** Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (2010):** Wörterbuch Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn
- Axmacher, Dirk (1989):** „Widerstand gegen Erwachsenenbildung“ als historische und theoretische Kategorie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 9/1989, S. 23-40
- Bacher, Johann (2009):** Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. In: Birgit Suchań, Christina Wallner-Paschon und Claudia Schreiner (Hg.): PIRLS 2006. Die Lese-Kompetenz am Ende der Volksschule; österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam. Online verfügbar unter www.bifie.at/buch/875/6 (Stand 21.06.2013)
- Becker, Birgit (2010):** Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Hg. v. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Universität Mannheim. Mannheim (Working Papers, 137). Online verfügbar unter www.mzes.uni-mannheim.de (Stand 23.04.2013)
- Becker, Rolf; Solga, Heike (Hg.) (2012):** Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden
- Berg, Christoph (2006):** Selbstgesteuertes Lernen im Team, Heidelberg
- Beywl, Wolfgang; Bestvater, Hanne; Friedrich, Verena (2011):** Selbstevaluation in der Lehre: Ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren. Münster. Waxmann Verlag.
- Biewer, Gottfried (2010):** Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Regensburg.
- Biewer, Gottfried (2006):** Schulische Integration in Deutschland und Österreich im Vergleich. In: *Erziehung und Unterricht – Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 156 (1-2), S. 21-28.
- Böck, Andrea (2012):** Konstruktivistische Didaktik. Seminararbeit. http://bildungswissenschaft.uni-vie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_bildungswissenschaft/common_cor_of_didaktik.pdf (Stand: 13.7.2013)
- Breuer, Jens (2000):** Selbstgesteuertes Lernen, kooperatives Lernen und komplexe Lehr-/Lernmethoden – Analyse der Formen im ‚herkömmlichen‘ Präsenzlernen sowie deren Unterstützung durch das Internet www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2000_breuer_Lernmethoden.pdf (Stand 30.6.2013)
- Brödel, Rainer (2002):** Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report 49, S. 39-47, Online verfügbar unter www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf (Stand 30.11.2011).
- Bruns, Alexander; Faber, Konrad. (2003):** Die Erwachsenenpädagogik als Wissenschaft der Bildung und des Lernens Erwachsener, in: Arnold (Hg.)

- Budde, Jürgen (2012):** Einleitung: Unscharfe Einsätze- (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. In: Jürgen Budde (Hg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (42), S. 7–26.
- Bühler, Patrick; Bühler, Thomas; Osterwalder, Fritz (Hg.) (2010):** Grenzen der Didaktik Bern-Stuttgart-Wien Haupt Verlag
- Bundesgesetz** über den Erwerb des Pflichtschulabschlusses durch Jugendliche und Erwachsene (Pflichtschulabschluss-Prüfungs-Gesetz). Fundstelle: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (Stand: 02.06.2013).
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens BIFIE (2011):** Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz. Online verfügbar unter www.bifie.at/system/files/dl/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht_2011-03-23.pdf (Stand 3.7.2013)
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2012):** Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Wien; www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/1/1/5/CH2081/CMS1343116498970/120725_nap_web.pdf (Stand: 12.10.2013).
- Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur (2012a):** 288. Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Prüfungsgebiete der Pflichtschulabschluss-Prüfung. Fundstelle: BGBl. II - Ausgegeben am 30. August 2012.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012b):** Curriculum. Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschluss-Prüfung. Online verfügbar unter www.bmukk.gv.at/medienpool/23460/basisbildung_curriculum.pdf (Stand 09.06.2013)
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012c):** Durchführungsbestimmungen zur Pflichtschulabschluss-Prüfung. Rundschreiben Nr. 20/2012 (BMUKK-12.661/0016-III/3/2012).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.) (2012d):** Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs. Österreich. Wien.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.) (2012f):** Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen. Grundlagenpapier, Wien Juli 2012 www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf (Stand 10.6.2013)
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2013):** www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2013/20130219.xml (Stand 6.6.2013)
- Butterwegger, Christoph; Kutscha, Martin; Berghahn, Sabine (Hg.) (1999):** Herrschaft des Marktes – Abschied vom Staat? Folgen neoliberaler Modernisierung für Gesellschaft, Recht und Politik, Baden-Baden
- Butterwegge, Christoph (2010):** Kinderarmut und Bildung. In: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 537–556
- Bruneforth, Michael; Lassnigg, Lorenz (Hg.) (2012):** Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung (bifie). Graz.
- Bruns, A.; Faber, K. (2003):** Die Erwachsenenpädagogik als Wissenschaft der Bildung und des Lernens Erwachsener, in: Arnold (Hg.)
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2010):** Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn; www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/inklusion_leitlinien.pdf (Stand: 12.10.2013)
- Dornmayer, Helmut; Wieser, Regine; Henkel, Susanna (2007):** Einstiegsqualifikationen von Lehrstellensuchenden. Studie von ibw und öibf i.A. des AMS

- Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike (2013):** Heterogenität - Diversity - Intersektionalität. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Erler, Ingolf (2010):** Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“? In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 10, 2010. Wien; www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf (Stand: 12.10.2013).
- Europäische Kommission (2005):** Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Brüssel ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf (Stand 1.7.2011)
- Europäische Kommission (2006):** Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf (Stand 1.7.2011)
- ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“ (2012):** PädagogInnenbildung NEU: Die Zukunft der pädagogischen Berufe unter besonderer Berücksichtigung marginalisierter und vulnerabler Gruppen. Empfehlungen der ExpertInnengruppe „Inklusive Pädagogik“. Hg. v. BM für Unterricht, Kunst und Kultur; www.ph-ooe.at/fileadmin/old_fileadmin/fileadmin/user_upload/inklusivep/INFOS/Bericht-April2012_fertig.pdf (Stand: 10.10.2013).
- Faulstich, Peter (2002a):** Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report 49, S. 15-25. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf (Stand 30.11.2011)
- Faulstich, Peter (2002b):** „Selbstbestimmtes Lernen“ - vermittelt durch Professionalität der Lehrenden. Forschungsergebnis. DIE-Bonn, Reihe: texte.online. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/ Faulstich02_02.pdf (Stand: 15. Oktober 2013)
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2005):** Entwicklung, Situation und Perspektiven, subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 6 (1), S. 129–144. Online verfügbar unter nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoa-279215 (Stand: 01.07.2013).
- Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hg.) (2008):** Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39).
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2010):** Erwachsenenbildung. Weinheim [u.a.]: Beltz (Bachelor | Master).
- Feyerer, Ewald (2012):** Der Umgang mit besonderen Bedürfnissen im Bildungswesen. In: *Zeitschrift für Inklusion* (4); www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/187/175 (Stand: 10.10.2013).
- Funke, Edmund H. (Hg.) (2000):** Subjektsein in der Schule? Eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff Klaus Holzkamps. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gaisbauer, Helmut P. (2012):** Bildung, Armut und Gerechtigkeit. Diskurs- und begriffsanalytische Studien. Hg. v. Zentrum für Ethik und Armutsforschung der Universität Salzburg und dem internationalen forschungszentrum für soziale und ethische fragen. Salzburg (Salzburger Beiträge zur Sozialethik, 2/2012). Online verfügbar unter www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/1965205.PDF (Stand 10.06.2013)
- Geißler, Karlheinz/ Orthey, Frank Michael (2002):** Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Report 49, S. 69-80, Online verfügbar unter www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf (Stand 30.11.2011)

- Geißler, Rainer (2012):** Die meritokratische Illusion – oder warum Reformen beim Bildungssystem ansetzen müssen. In: Michael Haller und Martin Niggeschmidt (Hg.): Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin: Die Denkmuster und Denkfehler der Eugenik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193–210.
- Glaserfeld, Ernst von (1997):** Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt/ M. Suhrkamp
- Gogolin, Ingrid; Kroon, Sjaak (2000):** Einsprachige Schule, mehrsprachige Kinder. Erfahrungen aus einem international-vergleichenden Projekt über Unterricht in der Sprache der Majorität. In: Ingrid Gogolin und Sjaak Kroon (Hg.): „Man schreibt, wie man spricht“. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster: Waxmann (7), S. 1–29
- Gogolin, Ingrid (1994):** Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 1. Aufl. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann
- Gómez Tutor, C. (2003):** Didaktik und Methodik der Erwachsenenpädagogik, in: Arnold (Hg.): S. 318.
- Gottburgsen, Anja; Gross, Christiane (2012):** Welchen Beitrag leistet „Intersektionalität“ zur Klärung von Kompetenzunterschieden bei Jugendlichen? In: Rolf Becker und Heike Solga (Hg.): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS (52), S. 86–110.
- Grotlischen, Anke (2010):** Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Gruber, Elke (2007):** Lernen mit Erwachsenen. Grundlagen für KursleiterInnen. Hg. v. Die Wiener Volkshochschulen GmbH – Abteilung Pädagogik. Wien (Edition Volkshochschule).
- Gruber, Elke (2009):** Auf der Spur... Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Elke Gruber (Hg.): Theorie und Forschung. Facettenreich, traditionsbewusst und innovativ (Magazin erwachsenenbildung.at - Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 7/8), S. 02/1-02/15.
- Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften** – nationale Bildungsstandards (Schweiz) (2011): edu-doc.ch/record/96787/files/grundkomp_nawi_d.pdf (Stand 6.2.2013)
- Haeblerlin, Urs (2008):** Zwischen Hoffnung auf Akzeptanz und europäischer Realgeschichte der Intoleranz gegenüber Verschiedenheit. In: Biewer, Gottfried/Luciak, Mikael/Schwinge, Mirella (Hg.): Begegnungen und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S 15-35
- Hattie, John (2013):** „Schaut hin!“- Interview mit John Hattie auf „Zeit online“ vom 02.05.2013. Online verfügbar unter www.zeit.de/2013/19/schulforscher-john-hattie/seite-1,2 (Stand 14.06.2013).
- Heinrich, Martin; Prexl-Krausz, Ulrike (Hg.) (2007):** Eigene Lernwege - Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. - Wien, Münster: LIT-Verlag, 2007.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.) (2012):** Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung (bifie). Graz Leykam
- Herz, Birgit (o.J.):** Inklusion und Exklusion: Über Rhetorik, Mentalität und Realität. Erweiterte u. überarbeitete Fassung des Buchbeitrages „Inclusive Education“– Desiderata in der deutschen Fachdiskussion“; in: Sturm, Tanja / Schwohl, Joachim (Hg., 2010): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung, Hamburg: Transkript, 29–45; www.hamburg.de/contentblob/2745744/data/vds-fa-ko-fachvortrag.pdf (Stand: 13.10.2013)
- Heymann, Hans Werner (2010):** Binnendifferenzierung konkret. Pädagogischer Anspruch, didaktisches Handwerk, Realisierungschancen; www.beltz.de/de/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/binnendifferenzierung-konkret.html (Stand 07.07.2013)
- Heyse, Volker; Erpenbeck, John; Michel Lutz (2002):** Lernkulturen der Zukunft. Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung in Zukunftsbranchen. Berlin (QUEM-report Schriften zur beruflichen Weiterbildung Heft 74). Online verfügbar unter www.abwf.de/content/main/publik/report/2002/Report-74.pdf (Stand 1.7.2011)

- Hinz, Andreas (2013):** Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: *Zeitschrift für Inklusion* (1). Online verfügbar unter www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182, zuletzt geprüft am 10.10.2013.
- Hof, Christiane (2002):** Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?* Report Nr. 49, S. 80-89. Online verfügbar unter www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf (Stand 1.7.2011)
- Höhne, Thomas (2006):** Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig A./Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.) (2006): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus software Projekte GmbH, Abt. Janus Presse, S.30-44. Online verfügbar unter duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf (Stand 1.7.2013)
- Holm, Ute (2012):** Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten. Hg. v. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf (Stand: 11.07.2013).
- Holzer, Daniela (2004):** Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen. Münster, Hamburg: LIT-Verlag.
- Holzkamp, Klaus (1993):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus
- Hopmann, Stefan (2007):** Restrained Teaching. The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, Volume 6, Number 2. Symposium Journals Ltd.: Oxford. Online verfügbar unter: http://academia.edu/1228913/Konstruktivistische_Didaktik (Stand: 12.7.2013)
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2011):** Didaktische Modelle. 10. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Karge, Sabine (2012):** Konstruktivistische Didaktik und Inklusiver Unterricht. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 3/2012. Online verfügbar unter: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/171/161 (Stand: 12.7.2013)
- Kiper, Hanna (2010):** Lernen in Konzeptionen der Allgemeinen Didaktik. Eine kritische Analyse. In: Detlef Gaus und Reinhard Uhle (Hg.): „Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der allgemeinen Pädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 221–241.
- Klafki, Wolfgang (1959):** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim und Basel
- Klafki, Wolfgang u.a. (Hg.) (1970):** Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 2. Frankfurt/M.: Fischer 1970
- Klafki, Wolfgang (1985):** Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim und Basel
- Klafki, Wolfgang (2007):** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim und Basel (erweiterte 6.Auflage)
- Klieme, Eckhard et al. (2007):** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF); *Bildungsforschung Band 1*. Bonn, Berlin
- Klingovsky, Ulla (2009):** Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse. Bielefeld: transcript.
- Klingovsky, Ulla (2013):** Lebenslanges Lernen im Postfordismus. Zur Transformation von Begründungsfiguren des Lehrens und Lernens. In: Stefan Vater (Hg.): *Governance. Erwachsenenbildung zwischen Selbst- und Fremdsteuerung*. *Magazin erwachsenenbildung.at* (18). Wien, S. 06/1-06/10.
- Klippert, Heinz (2002):** Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. 12. Auflage. Weinheim und Basel (Erstaufgabe 1994).
- Krenn, Manfred (2010):** Gering qualifiziert in der „Wissensgesellschaft“ – Lebenslanges Lernen als Chance oder Zumutung? FORBA-Forschungsbericht. Hg. v. Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt.

- Kristen, Cornelia (1999):** Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. Hg. v. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (Arbeitspapiere -, 5).
- Kron, Friedrich W. (2008):** Grundwissen Didaktik. 5. Aufl. München, Basel.
- Kupfer, Antonia (2011):** Bildungssoziologie: Theorien - Institutionen - Debatten. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Länder-Bund-ExpertInnengruppe „Initiative Erwachsenenbildung“ (2011):** Programmplanungsdokument „Initiative Erwachsenenbildung“. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen. Wien. Online verfügbar unter www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf (Stand 2.06.2013)
- Lachmayr, Norbert; Leitgöb, Heinz (2011):** Expertise zur sozialen Selektion beim Bildungszugang: Schwerpunkt MIGRATION. Im Auftrag der AK Wien. Hg. v. öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.
- Lehner, Martin (1989):** Didaktik und Weiterbildung. Zur historischen Rekonstruktion des didaktischen Denkens in der Erwachsenenbildung. Weinheim: Deutscher Studien-Verl.
- Leisen, Josef (2010):** Die Aufgabenstellung macht's - Kompetenzorientiertes und kompetenzangereichertes Unterrichten. Online verfügbar unter www.leisen.studienseminar-koblenz.de/uploads2/02%20Der%20Kompetenzfermenter%20-%20Ein%20Lehr-Lern-Modell/2%20Kompetenzorientiertes%20und%20kompetenzangereichertes%20Unterrichten.pdf (Stand 24.6.2013)
- Lindmeier, Christian (2003):** Integrative Erwachsenenbildung. In: DIE-Magazin IV/2003. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. S 28-35. Online verfügbar unter: www.die-bonn.de/doks/lindmeier0301.pdf (Stand: 12.7.2013)
- Ludwig, Joachim (2005):** Modelle subjektorientierter Didaktik. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 28 (1/2005), S. 75–80. Online verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/ludwig0501.pdf (Stand: 14.07.2013).
- maiz (2010):** Handbuch zum Unterricht als transdisziplinäres Projekt. Linz
- Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hg.) (2010):** Migrationspädagogik. Weinheim [u.a.]: Beltz (Bachelor-Master). Online verfügbar unter www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlose-downloads/9783407342058.pdf (Stand 6.6.2013)
- Meueler, Erhard (2009):** Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung. Völlig überarb. und aktualisierte Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Meyer, Hilbert (2004):** Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011):** Methodensammlung. Online verfügbar unter: www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/ (Stand: 13.7.2013)
- Mörth, Ingo; Ortner, Susann; Gusenbauer, Michaela (2005):** Niedrigqualifizierte in Oberösterreich – Der Weg in die Weiterbildung. Hg. v. Abteilung Jugend Bildung & Sport-Serviceestelle für Erwachsenenbildung Weiterbildungssymposium 2005 online Land Oberösterreich. Online verfügbar unter soziologie.soz.uni-linz.ac.at/sozthe/staff/moerthpub/WeiterbildungBuch.pdf
- Nairz-Wirth, Erna/Meschnig, Alexander/Gitschthaler, Marie (2010):** Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers. Projektbericht i.A. der AK Wien, Wien
- Naturwissenschaftliche Bildungsstandards Berufsbildende Höhere Schulen (Österreich) www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/Naturwissenschaften_Fachschule_Version_3.pdf** (Stand 6.2.2013)
- Negt, Oskar (1971):** Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen - Zur Theorie der Arbeiterbildung. Frankfurt/Main.

- Negt, Oskar (1975):** Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt
- Negt, Oskar (2002):** Kindheit und Schulen einer Welt der Umbrüche. Göttingen; Steidl (erweiterte Auflage, 1. Auflage 1997)
- Negt, Oskar; Brock, Adolf (2009):** Exemplarisches Lernen. In: Online-Wörterbuch Erwachsenenbildung. URL: <http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch> (Stand 12.10.2013)
- New Zealand Ministry of Education (2007):** The New Zealand Curriculum. Online verfügbar unter nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-documents/The-New-Zealand-Curriculum (Stand 1.7.2011)
- Nationalrat (2012b):** Materialien zur Regierungsvorlage zum Pflichtschulabschluss-Prüfungs-Gesetz. Fundstelle: 1802 der Beilagen XXIV. GP - Regierungsvorlage - Materialien. Online verfügbar unter www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_01802/fname_255379.pdf (Stand 10.06.2013)
- Nowak, Christian (2012):** Der Kompetenzbegriff im schulischen Bereich. Vom scientific curriculum zu Bildungsstandards. Wien (unveröff. Diplomarbeit)
- Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Hrsg.) (2002):** Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? DIE-Report 49. Online verfügbar unter www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf (Stand 30.11.2011)
- OECD (2005):** Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung. Paris. Online verfügbar unter www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf (Stand 1.7.2011)
- Olechowski, Richard (1997):** Schlußfolgerungen für eine Reform der Schulen der Vierzehn- bis Neunzehnjährigen unter dem Aspekt einer „humanen Schule“. In: Persy, Elisabeth & Tesar, Eva (Hg.): Die Zukunft der Schulen der Vierzehn- bis Neunzehnjährigen. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 361–376
- Osterkamp, Ute; Holzkamp, Klaus (Hg.) (1996):** Rassismus als Selbstentmächtigung. Texte aus dem Arbeitszusammenhang des Projektes Rassismus/Diskriminierung. Originalausg. Berlin: Argument Verlag.
- Peschel, Falko (2006):** Offener Unterricht, Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen.
- Prengel, Annedore (1995):** Pädagogik der Vielfalt, Opladen, 2. Auflage, Reihe Schule und Gesellschaft, Band 2.
- Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hrsg.) (2006):** Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus software Projekte GmbH, Abt. Janus Presse, S.30-44. Online verfügbar unter duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf (Stand 1.7.2013)
- Rabenstein, Kerstin; Steinwand, Julia (2012):** Heterogenisierung: Subjektkonstruktionen im Heterogenitätsdiskurs in Deutschland. In: Jürgen Budde (Hg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 81–97.
- Reichenbach Roland (2006):** Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Pongratz, Ludwig A./Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael (Hrsg.) (2006): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus software Projekte GmbH, Abt. Janus Presse. Online verfügbar unter duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf (Stand 1.7.2013)
- Radtke, Frank-Olaf/Gomolla, Mechthild (2002):** Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich
- Radtke, Frank-Olaf (2004):** Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück (Hg.): Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche (IMIS-Beiträge, 23), S. 143–178.
- Reich, Kersten (2005):** Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden. In: Voß, R. (Hg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg, Auer, S. 179- Online verfügbar unter: uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_47.pdf (Stand: 13.07.2013)
- Reich, Kersten (2008):** Konstruktivistische Didaktik, Weinheim und Basel, Beltz.

- Reich, Kersten (Hg.) (2013):** Methodenpool. Online verfügbar unter: methodenpool.uni-koeln.de (Stand: 13.07.2013)
- Reinmann, Gabi (o.J.):** Didaktisches Design. Von der Lerntheorie zur Gestaltungsstrategie. In: Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T); kein Datum verfügbar. Online verfügbar unter l3t.eu.
- Relikowski, Ilona; Yilmaz, Erbil; Blossfeld, Hans-Peter (2012):** Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrungen. In: Rolf Becker und Heike Solga (Hg.): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 111–136.
- Ribolits, Erich (2009):** Bildung ohne Wert: Wider die Humankapitalisierung des Menschen, Verlag Erhard Löcker, Wien
- Roth, Heinrich (1971):** Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover; Schroedel
- Rützel, Josef (2010):** Kompetenz und Diagnostik: Fördern, Auslesen, Bilden. Vortrag beim Berufspädagogischen Kolloquium am 03. November 2010 an der TU Darmstadt. Online verfügbar unter www1.ab-paed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/ruetzel/studium_lehre/ws1011/kolloq/2010-11-03.pdf (Stand 1.7.2011)
- Salner-Gridling, Ingrid (2009):** Querfeldein. Individuell lernen - differenziert lehren. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen.
- Schrader, Josef (2010):** Teilnehmerorientierung. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online verfügbar unter www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/ (Stand 4.7.2013)
- Sertl, Michael (2002):** Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein; in: Heinrich; Prexl-Krausz 2007, S.79-97
- Siebert, Horst (2009):** Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. In: Elke Gruber (Hg.): Theorie und Forschung. Facettenreich, traditionsbewusst und innovativ (Magazin erwachsenenbildung.at - Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 7/8), S. 03/1-03/25.
- Specht, Werner (Hg.) (2009):** Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. BM für Unterricht, Kunst und Kultur; Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Graz: Leykam.
- Spinner, Kaspar H. (2010):** Begrenzt oder entgrenzt die Kompetenzorientierung den Bildungsbegriff? In: Patrick Bühler, Thomas Bühler und Fritz Osterwalder (Hg.): Grenzen der Didaktik. 1. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien, S. 33–43.
- STATISTIK AUSTRIA (Hg.) (2012a):** Demographisches Jahrbuch. Wien
- STATISTIK AUSTRIA (Hg.) (2012b):** migration & integration. zahlen.daten.indikatoren 2012. Wien.
- STATISTIK AUSTRIA (Hg.) (2013):** Bildung in Zahlen 2011/12. Schlüsselindikatoren und Analysen.
- Steiner, Mario; Wagner, Elfriede; Pessl, Gabriele (2006):** Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Studie im Auftrag des bm:bwk. Wien (Materialien zur Erwachsenenbildung, 2/2006).
- Steiner, Mario; Wagner, Elfriede (2007):** Dropoutstrategie. Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Hg. v. Wien Institut für Höhere Studien (IHS).
- Steiner, Mario (2010):** Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss. Evaluation einer Interventionsmaßnahme gegen Early School Leaving. PH-OÖ-Tagung "Schulschwänzen-Drop-out -Early School Leaving", 5.11.2010. Institut für Höhere Studien. Online verfügbar unter www.ph-ooe.at/fileadmin/old_fileadmin/fileadmin/user_upload/inklusivep/INFOS/Steiner_WS.pdf (Stand 12.07.2013).

- Svecnik, Erich; Petrovic, Angelika (2013):** Die Lerndesignerarbeit aus der Sicht der Akteurinnen und Akteure. Ergebnisse einer Befragung zu Rahmenbedingungen, Rollenbild und subjektivem Gelingen. Hg. v. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung (bife). Online verfügbar unter www.bife.at/system/files/dl/nms-eval_LD2012_Bericht_14052013.pdf (Stand 09.06.2013)
- Terhart, Ewald (1989):** Lehr –Lern- Methoden. Eine Einführung in die Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. München, Weinheim: Juventa
- Tietgens, Hans (1981):** Die Erwachsenenbildung. München
- Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (2011):** Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vierlinger, Rupert (2013):** Stellungnahme zur Hattie-Studie, in: Direct News, Nr.2-2013
- Wagner, Elfriede; Steiner, Mario; Lassnig, Lorenz (2013):** Community Education in Österreich. Eine Standortbestimmung. Endbericht. Studie i.A. des bm:ukk, Wien (IHS Research Report). www.equi.at/dateien/CE-Endbericht_IHS.pdf (Stand 11.07.2013)
- Waltenberger, Birgit (2013):** Pflichtschulabschluss für Erwachsene. Gender und Diversity in Lernprozessen“; e-psa.at
- Weis, Michael (2005):** Reflexionen zur aktuellen Qualitätsdebatte aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (28) 1/2005, S. 48-54 Online verfügbar unter: www.die-bonn.de/doks/weis0501.pdf (Stand: 14.6.2013)
- Weinert, Franz (1974):** Kognitives Lernen: Begriffsbildung und Problemlösen. In: Weinert, Franz (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Bd. 2. Frankfurt/Main: Fischer. S. 657-683
- Weinert, Franz E. (2002):** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, S. 17-31. Weinheim und Basel (1. Auflage 2001)
- Wocken, Hans (2011):** Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg.
- Zeuner, Christine (2011):** Didaktik und Methodik in der Erwachsenenbildung – Grundlagen der Vermittlung oder theoretische Spielerei? Vortrag, gehalten im Rahmen des Workshops „The Dark Side of LLL, Vol. 3“, „Kritik als Methode“, in der Reihe „Dialog Lebenslanges Lernen“ am Bifeb vom 16. bis 18. November 2011. Online verfügbar unter 3lab.erwachsenenbildung.at/wp-content/uploads/Zeuner_2011.pdf (Stand 11.07.2013)
- Zeuner, Christine (2012):** Kritische Erwachsenenbildung: Grundlagen und Perspektiven. In: Ingolf Erler, Daniela Holzer, Christian Kloyber und Erich Ribolits (Hg.): Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung. Innsbruck: Studien Verlag (schulheft 4/12-148), S. 56–68.
- Zürcher, Reinhard (2012):** Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung. Begriffe Konzepte Fragestellungen. Reinhard Zürcher mit Unterstützung der Mitglieder der Arbeitsgruppe der Strategieguppe Korridor 2: S. Lengauer, J. Proinger, P. Schlögl und M. Zach, Wien Juni 2012 erwachsenenbildung.at/downloads/service/Lernergebnisorientierung_BegriffeKonzepteFragestellungen_web.pdf (Stand 10.6.2013)