

ILONA DIESNER / DIETER EULER / GÜNTER PÄTZOLD / BERNADETTE THOMAS / JULIA VON DER BURG (HRSG.): **Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen**. Good-Practice-Beispiele aus dem Modellversuchsprogramm SKOLA, Paderborn: Eusl-Verlag 2008, 296 Seiten, 27,00 €. DIETER EULER / GÜNTER PÄTZOLD: **Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung** (SKOLA). Abschlussbericht des Programmträgers, Bochum/Freiburg: projekt verlag 2010, 331 Seiten, 22,80 €. GÜNTER PÄTZOLD / MARTIN LANG (HRSG.): **Selbstgesteuertes Lernen als Innovationsimpuls in berufsbildenden Schulen**, Bochum/Freiburg: projekt verlag 2011, 231 Seiten, 16,80 €.

Zwischen Mitte 2004 und Ende 2008 wurden bundesweit in insgesamt 21 – teils bundeslandübergreifend angelegten – Modellversuchen im Rahmen des Programms SKOLA („Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“) unterschiedliche Förderansätze in beruflichen Schulen erprobt. In den letzten Jahren erschienen neben zahlreichen Publikationen aus den Einzelmodellversuchen auch drei gebündelte Veröffentlichungen, die die grundlegenden Publikationen seitens des Modellversuchsträgers¹ komplettieren und die hier in ihrer Gesamtheit gewürdigt werden sollen.

Für eine Gesamtübersicht über das Modellversuchsprogramm empfiehlt sich der Abschlussbericht des Programmträgers (EULER/PÄTZOLD 2010). Hieraus entfalten sich noch einmal die Maßnahmebereiche des Programms, in denen sich die Modellversuche mit unterschiedlicher Gewichtung

verorten konnten: Während sich drei Maßnahmenbereiche im Kern der Unterrichtsentwicklung widmeten (MB 1: Förderung des selbstgesteuerten Lernens, MB 2: Förderung des kooperativen Lernens, MB 3: Potenziale von E-Learning zur Unterstützung des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens), sollten in den Maßnahmenbereichen 4 und 5 entsprechende Unterstützungsstrukturen in der Personalentwicklung (Lehreraus- und -fortbildung) und Organisations-/Schulentwicklung implementiert und erprobt werden. Dies wird von EULER/PÄTZOLD in den Kapiteln 2 und 3 dargestellt und entsprechend theoretisch eingebettet. Die Kapitel 4 und 5 des Abschlussberichts widmen sich der inhaltlichen Ergebnisdarstellung, die allerdings nicht entlang der zuvor eingeführten Maßnahmenbereiche erfolgt, sondern eine Bündelung „unter Zugrundelegung spezifischer und besonders beachtenswerter Themenkomplexe“ (S. 143) erfährt. Diese Themenkomplexe folgen sehr unterschiedlichen Logiken: Während Überlegungen zur Bildungsgangarbeit (4.1), zur Entwicklung von Lernaufgaben und Lehrarrangements (4.2) und deren didaktischer Gestaltung (4.6) ebenso wie die Überlegungen zur Lehrerbildung (4.4) und Personal- und Organisationsentwicklung einen klaren, wenn auch nicht immer benannten, Anschluss an die zuvor skizzierten Maßnahmefelder ermöglichen, finden sich hier auch Kapitel, die sehr unterschiedliche Fokussierungen vornehmen: Während beispielsweise in 4.5 selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in einem spezifischen Zielgruppensegment diskutiert wird (sog. benachteiligte Jugendliche, auf die insgesamt vier Modellversuche ausgerichtet waren), können an anderer Stelle im Kapitel 4.3 Modellversuche gemeinsam betrachtet werden, die auf ein gewerblich-technisches Tätigkeitsfeld, die Instandhaltung, bezogen waren. Diese Bündelungen sind aufgrund der unterschiedlichen Dimensionierungen ein wenig erklärungsbedürftig und kristallisierten sich offenbar im Arbeitsprozess des Modellversuchsprogramms heraus. Ein Blick in das Kapitel 4.7 (Implementierung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in besonderen (Lern-)Situationen) zeigt darüber hinaus aber auch, dass es derart

1 EULER, DIETER / LANG, MARTIN, PÄTZOLD, GÜNTER (2006, Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 20 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart; LANG, MARTIN / PÄTZOLD, GÜNTER (2006, Hrsg.): Wege zur Förderung selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Bildung. Bochum, Freiburg; EULER, DIETER / PÄTZOLD, GÜNTER / WALZIK, SEBASTIAN (2007, Hrsg.): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 21 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart

spezifische Herausforderungen in einzelnen Berufsfeldern oder Regionen gibt, die jeweils vergleichsweise individueller Lösungen bedürfen, also keine Zusammenschau erlauben.

Positiv hervorzuheben ist, dass im Kapitel 4 alle Modellversuche des Programms jeweils unter einem spezifischen Fokus gewürdigt werden. Der Preis für dieses jeweils mit exemplarischen Illustrationen auch sehr anschauliche Vorgehen ist, dass einzelne Argumentationsstränge, beispielsweise zur Entwicklung von Lehrerteams oder zur Einbettung der Unterrichtsentwicklung in schulische Organisationsentwicklung an mehreren Stellen angesprochen werden und sich kaum bündeln lassen, da sich in unterschiedlichen Modellversuchen entsprechende Herausforderungen stellen.

Insgesamt zeigt Kapitel 4 auf, wie vielfältig Modellversuche in der beruflichen Bildung sein können, auch wenn sie sich einem gemeinsamen Oberthema widmen; zugleich belegt es die Komplexität einer Programmträgerschaft in diesem Feld und verdeutlicht, wie anspruchsvoll es ist, die unterschiedlichen Modellversuchserfahrungen zusammenzuführen, zu bündeln und so zu dokumentieren, dass man dem Einzelfall gerecht wird, dabei aber auch grundsätzlichere Erkenntnisse herausarbeiten kann. Darüber hinaus offenbart sich, dass sich im Zuge eines Modellversuchsprogramms offensichtlich wertvolle Kooperationen entlang sehr unterschiedlicher Logiken ergeben können, die gegebenenfalls quer zu ursprünglich angedachten Maßnahmefeldern liegen können.

Abgerundet wird der Abschlussbericht durch Angaben zum Evaluations- und zum Transferkonzept des Programmträgers sowie mit Hinweisen auf mehrere Forschungsprojekte, die im Rahmen von SKOLA durchgeführt wurden. Ein wenig zu bedauern ist, dass in den Kapiteln 4 und 6 zwar Hinweise auf die unterschiedlichen Modellversuche und Projekte zu finden und exemplarisch beispielsweise Handreichungen angesprochen sind, der interessierte Leser jedoch nicht auf entsprechende Veröffentlichungen aus den Einzelmodellversuchen und Forschungsprojekten verwiesen wird. Da zwischenzeitlich auch die Programm-Homepage und viele

Modellversuchs-Internetauftritte nicht mehr existieren, ist es schwer, sich entsprechende Quellen zu erschließen, zumal die angehängten Modellversuchssteckbriefe vergleichsweise knapp gehalten sind.

Um so hilfreicher ist es, zusätzlich auch die Veröffentlichung der Good-Practice-Beispiele (DIESNER/EULER/PÄTZOLD/THOMAS/VON DER BURG 2010) zur Hand zu nehmen, da hier insgesamt 26 Unterrichtsbeispiele oder andere Modellversuchsaktivitäten aus der Praxis dokumentiert sind: Insgesamt 15 Beiträge beleuchten Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens, vier Beiträge beziehen sich auf die Unterstützungspotentiale von E-Learning, und je drei bis vier weitere Beiträge heben auf die begleitende Personal- und Schulentwicklung ab. Diese Beiträge sind so vielfältig wie die Modellversuchspraxis, so dass es aufschlussreich ist, den Abschlussbericht des Programmträgers und die hier dokumentierten Einzelerfahrungen parallel zu lesen.

Der neueste hier zu besprechende Sammelband (PÄTZOLD/LANG 2011) schließlich weitet den Horizont und geht deutlich über SKOLA hinaus: Zwar kommen auch hier „Protagonisten“ vor allem der wissenschaftlichen Begleitungen aus SKOLA zu Wort, die vorgelegten Beiträge aus dem Kontext der Unterrichtsentwicklung (Teil 1 mit 5 Beiträgen) bzw. der Organisations- und Schulentwicklung (Teil 2 mit 4 Beiträgen) sind deutlich breiter und mit einer stärkeren Betonung des theoretischen Fundaments angelegt als die o. g. Best-Practice-Veröffentlichung.

In einer breit angelegten Einführung charakterisieren LANG/PÄTZOLD zunächst „selbstgesteuertes Lernen als schulisches Innovationsvorhaben“, zeichnen die Begründungslinien nach und zeigen unterschiedliche Förderstrategien auf. Bereits hier wird der Fokus darauf gerichtet, dass Unterrichtsentwicklung in einen entsprechenden Schulentwicklungsprozess einzubetten ist, somit ist der Bogen für die nachfolgenden Aufsätze gespannt, und eine erste Bilanz aus dem Modellversuchsprogramm SKOLA wird gezogen.

PÄTZOLD greift nachfolgend einige der Ausgangsüberlegungen auf und reflektiert

bildungstheoretisch die Zielsetzungen selbstgesteuerten Lernens: Dabei hebt er auf die Bedeutung von Persönlichkeitsentwicklung und Emanzipation der Lernenden ab und kontrastiert dies mit verengten bildungsökonomischen Zielsetzungen. Innerhalb dieser Rahmung folgen Überlegungen dazu, welche Konsequenzen sich für die Qualität von Unterricht, die angestrebte Kompetenzentwicklung und für kooperative Lernprozesse ergeben. Entsprechend fordert PÄTZOLD eine pädagogische Unterrichtsentwicklung ein, die in Schulentwicklungsprozesse einzubetten ist.

Nach diesen vergleichsweise breit angelegten Beiträgen, die sich als Einführung in die Thematik verstehen lassen, hebt WOLFGANG ETTMÜLLER auf ein konkretes Problem ab, welches sich seit Einführung lernfeldorientierter Lehrpläne nicht nur aus der Perspektive selbstgesteuerten Lernens stellt: Mit dem Slogan „Geht's auch konkreter?“ zeigt er die Herausforderung für die curriculare Arbeit vor Ort auf, da aktuelle Lehrpläne vergleichsweise allgemeine gefasste Kompetenzformulierungen aufweisen, deren Konkretisierungen im Rahmen der didaktischen Jahresplanung dann aber bei der Entwicklung von Lernsituationen an beruflichen Schulen zu leisten ist. Nach einer Einordnung des Kompetenzbegriffs, der im Modellversuch KoLA zugrunde gelegt wurde, fächert ETTMÜLLER das Konstrukt der Handlungskompetenz auf und stellt am Beispiel einer konkreten Lernsituation für Industriekaufleute nicht nur vor, welche Konstruktionsprinzipien für Lernsituationen zur Anwendung kommen können, sondern konkretisiert an diesem Beispiel auch, wie in Form eines Planungsrasters Handlungskompetenzen, Kompetenzen aus dem Kontext selbstgesteuerten Lernens sowie Inhalte und Phasen der Lernsituation in einem Zusammenhang dargestellt werden können („Planungsraster der Lernsituation im schulspezifischen Jahresarbeitsplan“, S. 92). In einem weiteren Beitrag reflektiert ETTMÜLLER, inwiefern Taxonomien der Konkretisierung von Kompetenzen dienlich sein können und illustriert auch dies am Beispiel

der zuvor eingeführten Lernsituation.

Auch HERKNER widmet sich der Planung von Lernsituationen und zeigt angelehnt an das Vorgehen im Modellversuch TUSKO auf, dass einerseits curricular-inhaltliche Strukturierungsüberlegungen anzustellen sind, andererseits darauf abgestimmte makromethodische Überlegungen zu Unterrichtsverfahren erforderlich werden, bevor darauf fußend konkrete Unterrichtsbeispiele geplant, durchgeführt und evaluiert werden. HERKNER veranschaulicht dieses Vorgehen an einem Unterrichtsbeispiel aus dem Bereich der Instandhaltung, diskutiert aber auch Grenzen des Ansatzes und reflektiert abschließend seine Potenziale.

Der Teil zur Unterrichtsentwicklung wird durch einen weiteren Beitrag von GÜNTER PÄTZOLD abgeschlossen, der sich der Dimension der kommunikativen Kompetenz zuwendet. Facettenreich sind hier Überlegungen sowohl zu beruflichen Kommunikationsanlässen und Charakteristika der Wirtschaftskommunikation zu finden als auch Hinweise auf Fördermöglichkeiten im Bereich der Sprach- und Lesekompetenz.

Die Förderung selbst gesteuerten Lernens ist nicht die einzige Herausforderung, die sich im Rahmen der Unterrichtsentwicklung heute stellt: SLOANE/KRAKAU zeigen auf, dass ein „doppeltes Implementationsproblem“ (S. 155) im Rahmen schulischer Bildungsgangarbeit zu konstatieren ist, da einerseits lernfeldstrukturierte Lernpläne vor Ort umzusetzen und mit Lernsituationen auszugestalten sind, andererseits selbst reguliertes Lernen als Zielsetzung in diese Arbeit zu integrieren ist. SLOANE/KRAKAU bieten als Zugangsmöglichkeit ein „Prozessbezogenes Bildungsgangmanagement“ an, begreifen demnach Bildungsgangarbeit als responsiven sowie diskursiven Prozess mit Schnittstellen und Phasenrückkopplungen sowie Aushandlungsprozessen zwischen allen Beteiligten.

Auch MARTIN LANG widmet sich der gemeinsamen Arbeit von Lehrkräften vor Ort und stellt unter Rückgriff auf unterschiedliche Kooperationstypen eine Untersuchung unter Lehrenden im Modellversuchsprogramm SKOLA vor, aus welcher hervorgeht, dass anspruchsvolle oder wirkungsvolle Lehrerkoo-

peration nicht einmal in Modellversuchskontexten vorausgesetzt werden kann; deutlich wird zugleich die hohe Abhängigkeit des Kooperationsverhaltens im Kollegium vom Führungsstil der Schulleitung.

Folgerichtig sind abschließend Beiträge von PÄTZOLD sowie von FASSHAUER zu finden, die sich dem Schulleitungshandeln explizit zuwenden. Während PÄTZOLD zentrale Befunde der Schulleitungsforschung literaturbasiert vorstellt und zur Lehrerkoope-ration in Beziehung setzt, stellt FASSHAUER Ergebnisse einer bundesweiten Schulleiterbefragung dar, die im Rahmen eines SKOLA-Forschungsprojekts erfolgte: Herausgearbeitet werden signifikante Zusammenhänge zwischen der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems bzw. der damit einhergehenden systematischen Schulentwicklung mit Unterstützungspotenzialen für didaktische Innovationen.

Mit dem vorliegenden Band gelingt der Brückenschlag zwischen Unterrichts- und Schulentwicklung unter den Vorzeichen selbstgesteuerten Lernens, aber auch darüber hinaus gerade auch bezogen auf die Herausforderungen, die beispielsweise der Umsetzung des Lernfeldkonzepts innewohnen. Die Bedeutsamkeit der Personalentwicklung wird dabei zwar aus unterschiedlichen Perspektiven mehrfach angemahnt (z. B. S. 14f, S. 20, S. 98), in dieser Veröffentlichung selbst jedoch nur am Rande tangiert.

Insgesamt zeigen die drei hier besprochenen Veröffentlichungen - auch und gerade angesichts ihres jeweils differentiellen Charakters, die sie interessant für die unterschiedlichsten Akteure in der beruflichen Bildung machen -, dass mit dem Ende der Förderung von bundesweiten BLK-Modellversuchsprogrammen in der beruflichen Bildung eine Lücke gemeinsamer Innovationsanstrengungen und des lebendigen Austausches zwischen Wissenschaft und Praxis entstanden ist, die sich nicht leicht schließen lässt.

Anne Busian

Anschrift der Autorin: A. B., Schulstraße 18, 45219 Essen, anne.busian@fernuni-hagen.de

JÖRG DRÄGER / KLAUS VON DOHNANYI: **Dichter, Denker, Schulversager** – Gute Schulen sind machbar – Wege aus der Bildungskrise. Deutsche Verlags-Anstalt – DVA, München 2011, ISBN 978-3-421-04529-4, 255 S., kt., € 17,99.

Die beiden profilierten Bildungspolitiker und Bildungsmanager beschäftigen sich in dem interessanten und informativen Werk mit den Herausforderungen einer sich rasch wandelnden Gesellschaft und mit aktuellen und künftigen Problemen des Bildungswesens. Entscheidend ist dass die Bildungskrise nicht nur analysiert wird, sondern auch Wege aufgezeigt werden, die zu deren Lösung führen können. Festzustellen ist, dass viele andere Länder ähnliche Probleme haben (z. B. demografischer Wandel). Von deren Lösungsvorschlägen können wir lernen. Es gibt viele kreative Konzepte und es gilt, den guten Ideen zum Erfolg zu verhelfen. Dazu möchten die beiden Autoren einen Beitrag leisten. Das Buch will anschaulich und durch Einzelfallstudien konkretisieren und gleichzeitig eine wissenschaftliche Studie sein. Die Autoren gehen somit einen „Mittelweg“.

Die Schlüsselbegriffe der acht Kapitel des Werkes in: Bildung und Lernen in Kindergarten und Schule, mehr Können, mehr Wissen, mehr Leisten, Vermeidung von „Bildungsverlierern“, auf die Lehrer kommt es an, die schwierige „Dreiecksbeziehung“ Eltern-Schüler-Lehrer, Bildungschaos und Bildungstransparenz, Bildungsreform durch Umschichtung der verfügbaren Finanzmittel, „Eine politische Gebrauchsanweisung“ (KLAUS VON DOHNANYI). Entscheidend ist, dass es möglichst kurzfristig gelingt, die Zahl der „Bildungsverlierer“ zu verringern. Seit Jahrzehnten ist bekannt, dass es am unteren Rand unserer Gesellschaft eine große Gruppe von „Bildungs- und Chancenlosen“ gibt. Durch die PISA-Studien konnte festgestellt werden, dass fast zwanzig Prozent der Fünfzehnjährigen und nahezu ein Viertel der männlichen Jugendlichen höchstens auf „Grundschulniveau“ lesen können. Diese „Bildungs- und Chancenlosen“ (sie kommen meistens aus Risikofamilien) werden in Zukunft unser Sozialsystem belasten (vgl. Anhang Nr. 2, 7, 8, 9). Besonders problema-

tisch ist das sogenannte "Übergangssystem" zwischen Schule und Beruf. Es schafft weder den Übergang noch hat es System. Das „Übergangssystem“ ist „vielmehr Maßnahmenschlinge und Warteschleife“ zugleich. Es ist teuer (4 Milliarden pro Jahr) und wird bildungspolitisch protegiert, weil „es dem Staat hilft, die Jugendarbeitslosigkeit zu überdecken“. J. DRÄGER plädiert für die Abschaffung dieses Systems und Umschichtung der finanziellen Mittel.

Chancengerechtigkeit bedeutet aus der Sicht der Bildungsplanung, dass die derzeitige enge Kopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft endlich aufgehoben wird. An die Stelle von derzeitigen „Brennpunktschulen“ müssen möglichst viele „Magnetschulen“ treten, die auf das soziale Umfeld einen intensiven Sog ausüben und ein neues pädagogisches Kraffeld bilden. J. DRÄGER stellt fest: „Nur wenn die bürgerliche Mittelschicht akzeptiert, dass wir in die Schwächsten in unserem Bildungssystem mehr investieren müssen als in andere, werden wir beim Thema Bildung nicht noch ein weiteres halbes Jahrhundert verlieren“ (vgl. Anhang Nr. 7, 8, 10). Entscheidend ist, dass Deutschland in Zukunft weniger Schulversager und dafür umso mehr „Dichter, Denker und Ingenieure“ bekommt (vgl. Anhang Nr. 6, 7, 10).

Der entscheidende Hebel für mehr Chancengerechtigkeit ist die frühkindliche Bildung in den Kitas. Dazu brauchen wir zunächst einmal ausreichend Plätze (vgl. Anhang Nr. 1, 8, 10).

Der Bildungswandel impliziert eine Verdoppelung der Kita-Plätze für Kinder bis zu drei Jahren, flächendeckende Ganztagschulen, einen Rechtsanspruch und eine Ausbildungsgarantie für jeden Schulabsolventen. Der dringend erforderliche Umbau des Bildungssystems kostet viel Geld und kann zumindest teilweise durch Umschichtung der finanziellen Mittel erfolgen, die bereits im Bildungssystem verfügbar sind. „Unser Bildungssystem muss also die Grundlage legen dafür, dass unsere heterogene Gesellschaft nicht auseinanderdrifft, es muss unsere Kinder auf einen immer schnelleren Wandel des Arbeitsmarktes vorbereiten, auf Berufe und Technologien, die heute

noch nicht existieren“ (vgl. Anhang Nr. 7, 8, 10).

Ohne gute und engagierte Lehrerinnen und Lehrer gibt es keinen Bildungswandel. Nur die Lehrer können die neuen Lernkulturen schaffen, nur sie können das selbstständige und individualisierte Lernen in den Klassenzimmern initiieren (vgl. Anhang Nr. 4, 5, 8). Entscheidend ist der Satz: „Gute Lehrer machen den Unterschied“, auf die Lehrer kommt es an (vgl. Anhang Nr. 4, 5). Die heutige Lehrerbildung in Deutschland entspricht nicht den Ansprüchen. Sie ist weitgehend konzeptionslos und „gleich einem Flickenteppich“. Erforderlich ist eine grundlegende Reorganisation. Der Bildungswandel in Deutschland muss von vier Grundsätzen ausgehen: Investieren statt reparieren – Finanzieren statt transferieren – Die Bildungsfinanzierung vom Kopf auf die Füße stellen – Das Geld nicht mit der Gießkanne verteilen. Der Wandel ist bezahlbar. J. DRÄGER rechnet vor, wie durch Umwidmung von Transferleistungen jährlich rund fünfundsiebzig Milliarden Euro frei würden!

Maßgeblich für die Zukunft sind mehr Wettbewerb der Ideen, Dezentralisierung der Entscheidungen, individualisiertes Lernen, mehr Eigenverantwortlichkeit und mehr Wagemut!

Anhang:

Folgende Werke sollten bei einer Neuauflage stärkere Beachtung finden:

- 1) OECD-Berlin/Paris: „Kraftvoller Anfang – Frühpädagogik“. Juni 2001, ISBN 92-64-18675-1. Rezension in: Politische Studien Nr. 380, Nov.-Dez. 2001.
- 2) OECD/CERI Paris/Bonn: „Unsere Kinder in Gefahr“ (Our Children at Risk). 1995, 149 S., Rezension in: Kultus und Unterricht Nr. 18/1955, 2. Nov. 1995.
- 3) Deutscher Bundestag 8. Wahlperiode Drucksache 8/1551 (23.2.1978) „Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems – Bericht zu Strukturfragen im Bildungswesen und über Probleme des Entscheidungssystems. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft/ Schriftenreihe: Bildung und Wissenschaft, Band 13
- 4) OECD-Berlin/Paris: „Auf die Lehrer kommt es an“ (Teachers Matter). Reihe:

- Education and Training Policy, Juni 2005, UNO-Verlag 53175 Bonn, ISBN 92-64-01802-6. Rezension in: Mitteilungen des vhw Heft 2/2005. 31. Jg., April-Juni 2005
- 5) M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, St. Krauss, M. Neubrand: „Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV“. 2011, Waxmann Verlag, Münster. ISBN 978-3-8309-2433-3. Rezension in: Erziehungswissenschaft und Beruf, Heft 3/2011.
 - 6) E. Klieme u.a. (Hrsg.): „PISA 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt“. 2010. Waxmann Verlag Münster. Rezension in: Sache-Wort-Zahl (SWZ), Heft 121 (2011).
 - 7) OECD-Berlin/Paris und UNESCO: „In Bildung investieren – Eine Analyse der Welt-Bildungs- und Erziehungs-Indikatoren“ 2000. Rezension in: Poolitische Studien Nr. 381 Jan/Febr. 2002.
 - 8) vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.): „Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020“ – Aktionsrat Bildung Jahresgutachten 2011. 2012. VS-Verlag für Sozialwissenschaften. Rezension in: ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 3/2011.
 - 9) Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.): „Perspektiven 2050 – Ökonomik des demografischen Wandels“. Mai 2004. Deutscher Instituts Verlag Köln. Rezension in: Erziehungswissenschaft und Beruf, Heft 3/2004.
 - 10) OECD-Berlin/Paris: „The Well-being of Nations – The Role of Human and Social Capital“ (Das Wohlergehen der Nationen – Die Rolle des Human- und des Sozial-Kapitals). Rezension in: ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 3/2002

Gottfried Kleinschmidt

Anschrift des Autors: Prof. G. K., Einsteinstr. 21, 71229 Leonberg-Ramtel

KARSTEN SCHNEIDERT, ANNEGRET ERNST, JOHANNA SCHNEIDER (Hrsg.): **Ein Grund für Bildung?! – Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele**. Bielefeld: Bertelsmann 2011. ISBN 978-3-7639-4803-1, br. 359 S., € 34,50

Die Beiträge dieses interessanten und sehr informativen Buches stammen (bis auf einen zu dem Thema „Armut und Bildung“) aus dem Projekt EQUALS (Erhöhung von Effizienz und Qualität in der Alphabetisierung durch Lebensweltforschung und Entwicklung sozialintegrativer Beratungs- und Unterstützungsangebote). Dieses Projekt ist vom Oktober 2007 bis Dezember 2010 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und durchgeführt worden. Ab September 2008 sind auf Initiative der lokalen Volkshochschulen in Braunschweig, Erfurt, Frankfurt a. M., Itzehoe, Potsdam und Weingarten sogenannte „Alpha-Bündnisse“ entstanden. Gemeinsam mit Partnern wie Jobcenter, Bibliotheken, Schulen, Trägern der Sozialen Arbeit wurden Lernangebote für Erwachsene mit Lese- und Schriftsprachdefiziten entwickelt und erprobt. Das Projekt geht von lebensweltnahen Lernorten aus und die Inhalte orientieren sich am Lebenswissen. Auf diese Weise sollen die Angebote attraktiver gemacht und die Akzeptanz erhöht werden. Für die Praxisentwicklung an den Modellstandorten und die Koordination der Arbeiten war der Deutsche Volkshochschul-Verband verantwortlich. Die begleitende Forschung zu den Lebenslagen und Lernerfahrungen der „funktionalen Analphabeten“ und die unterstützende Evaluation lagen beim apfe-Institut an der Evangelischen Hochschule in Dresden. An den Modellstandorten koordinierte die lokale Volkshochschule das jeweilige „alpha-Bündnis“. Die zuständigen Landesverbände der Volkshochschulen förderten die Praxisentwicklung, bemühten sich um eine Verstetigung der erzielten Ergebnisse und leisteten den wichtigen Transfer auf Länderebene.

Im ersten Abschnitt des Sammelbandes (insgesamt 25 Autorinnen und Autoren, werden die konzeptionellen Grundlagen des Projektes dargestellt. Im Mittelpunkt steht das „Verständnis von Alphabetisierungsar-

beit bei Erwachsenen“. Im zweiten Abschnitt konzentrieren sich die Berichtersteller auf verschiedene im Projekt, durchgeführte empirische Zugänge zur Zielgruppe. Im Zentrum des dritten Abschnittes stehen Möglichkeiten der praktischen Realisierung aus der Sicht der Kooperation verschiedener Institutionen. Sozialintegrative Alphabetisierung verlangt konkrete Netzwerkarbeit. Im vierten Abschnitt werden die erforderlichen Instrumente vorgestellt. Im abschließenden Abschnitt erfolgt eine Auseinandersetzung mit sozialrechtlichen Voraussetzungen. Beachtet werden die politischen Konsequenzen aus den theoretischen, empirischen und praktischen Beiträgen. Die zusammenfassende Würdigung der dreijährigen Projektarbeit erlaubt nur punktuelle und exemplarische Hinweise auf einige markante Aussagen.

In Verbindung mit der Erwachsenenalphabetisierung zeigen sich einige ungelöste Problemfelder und Dilemmata. Die wichtigsten können in Frageform wiedergegeben werden: Wie ist es möglich, das Schulsystem in Deutschland mehrere Jahre zu durchlaufen, ohne Lesen und Schreiben wirklich erlernt zu haben? Warum nutzen weniger als ein Prozent der sogenannten funktionalen Analphabeten die Alphabetisierungsangebote für Erwachsene? Wer sind überhaupt die „funktionalen Analphabeten“? Warum ist bei denen, die die Angebote zur Alphabetisierung wahrnehmen, die Motivation zum Lernen ganz unterschiedlich ausgeprägt? Warum sind die Verbesserungen der Schriftsprachkompetenzen bei den Kursteilnehmern oft sehr gering? Markant ist bei einigen Kursteilnehmern eine „Karriereverschiebung in das Gleis ‚bildungsfern, antriebslos, ungefährlich und demzufolge abhängig von lebenslanger Alimentierung durch Maßnahmebestimmung und Transferleistungen‘.

Maßgeblich sind vier Thesen zur „Legitimation der Erwachsenenalphabetisierung“. Informativ sind die Ergebnisse einer Fragebogenerhebung, an der 269 Volkshochschulen mit mehr als 1100 Alphabetisierungskursen teilnahmen, Die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse erfolgt aufgliedert nach den Bundesländern. Als gewünschte zusätzliche Kooperationspartner werden insbesondere Wohlfahrtsverbände, Schulen

und Unternehmen genannt. Ein Ausbau der Grundbildungsbemühungen an Volkshochschulen ist nur dann realistisch, wenn eine geregelte Finanzierung durch den Bund, die Länder und Kommunen gesichert werden kann. Diese darf sich nicht nur auf die Kursdurchführung konzentrieren, sondern muss auch die Teilnehmergewinning, Beratung, Unterstützung und Netzwerkarbeit umfassen.

Eine wichtige Planungsunterlage bildet „ein Grundsatzpapier für Grundbildung“, welches 2008 am Standort Potsdam des Projektes EQUALS erarbeitet worden ist. Drei Fragen stehen im Mittelpunkt des Grundsatzpapiers und werden detailliert beantwortet: Was versteht man unter „Grundbildung“? Wie wirken Grundbildungsdefizite und welche Folgen haben sie? Welche Strukturen und Qualitätsstandards braucht jede Grundbildungsarbeit?

In Verbindung mit dem Projekt EQUALS hat sich gezeigt, dass folgende Institutionen wichtige Netzwerkpartner sein können: Weiterbildungseinrichtungen, Schulämter, Hochschulen, Jobcenter, Agentur für Arbeit, Kammern, Jugendämter, Bibliotheken, Schuldnerberatungsstellen, Mehrgenerationenhäuser usw. Bei einer Neuauflage der Projektdokumentation wäre es wünschenswert, wenn die in der Anlage erwähnten OECD-Studien berücksichtigt würden, zumal diese das Thema aus internationaler Sicht darstellen.

Anlage zur Rezension:

1. „Our Children at Risk“ (Unsere Kinder in Gefahr), OECD-Studie Paris/Bonn (1995) – Rezension in: Kultus und Unterricht, Nr. 18/1995
2. „Hilfen und Dienstleistungen für Kinder in Gefahr“, OECD-Studie 1996, Rezension in: Kultus und Unterricht, Heft 9/1997
3. „Investition in das Humankapital – Ein internationaler Vergleich“ (Human Capital Investment – An International Comparison), OECD Paris/Bonn 1998 Rezension in: ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Band 95, Heft 4/1999
4. „Learning a Living – First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey – All“, OECD/Canada Paris/Bonn (2005) Rezension

- on in: ABB-Information Nr. 52/2005 14. Jhg.
5. „Indikatoren für Bildungssysteme – Eine bildungspolitische Analyse“, OECD Paris/Bonn 1997 Kommentar in: Realschule in Deutschland Nr. 3 1998
6. „Adult Illiteracy and Economic Performance“, OECD Paris/Bonn 1991, Rezension in: Zeitschrift f. internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 9. Jhg. Heft 2/1992
7. „Literacy Skills for the Knowledge Society“ OECD Paris/Bonn 1997 Rezension in: Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung, Heft 2/1999
8. „The Well-being of Nations – The Role of Human and Social Capital“ (Das Wohlbefinden der Nationen – Die Rolle des Human- und des Sozialkapitals), OECD Paris/Bonn 2001 Rezension in: ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Band 96, Heft 4/2002

Gottfried Kleinschmidt

Anschrift des Autors: Prof. G. K., Einsteinstr. 21, 71229 Leonberg-Ramtel