

Jürgen Oelkers

Lebenslanges Lernen als Entwicklungsaufgabe^{)}*

1. Lebenslanges Lernen und Entwicklungsaufgaben

Mein Thema hat zwei Eckpfeiler, die man leicht zum Einsturz bringen kann, nämlich „lebenslanges Lernen“ und „Entwicklungsaufgaben“. Beide Konzepte sind in der Sprache der Bildung vielgebraucht und irgendwie auch eingängig, so wie „Paradigmenwechsel“, „Kompetenzstufen“ oder „Outputorientierung“. Es würde leicht fallen, einen Vortrag um diese Schlagworte herum zu konzipieren, etwa in dem Sinne, dass die Entwicklungsstufen des lebenslangen Lernens als Paradigmenwechsel hin zur Outputorientierung in der Erwachsenenbildung erscheinen. Am Ende des Workshops würden dann mit einem Zufriedenheitsrating die erreichten Kompetenzen abgebildet.

Doch lebenslanges Lernen ist eigentlich ein Pleonasmus, denn was könnte „Leben“ anderes sein als „Lernen“? Dennoch wird so getan, als gäbe es *tertium comparationis*, nämlich die Verbindung zu einem eigenen didaktischen Konzept, das doch nicht mehr zu sein scheint als ein *watchword* oder ein didaktischer Weckruf, wie wir ihn seit der Barockpädagogik kennen. Man hört dann: „Lerne Dein Leben lang!“ Nicht zufällig wird dieser Weckruf oft verballhornt, wenn nämlich aus dem „lebenslang“ ein „lebenslänglich“ wird.

Der Ausdruck „Entwicklungsaufgabe“ oder *developmental task* stammt aus dem Jahre 1948 und geht auf den amerikanischen Physiker und Psychologen Robert Havinghurst zurück; das Konzept ist gebunden an bestimmte Lebensphasen, nicht jedoch allgemein an lebenslanges Lernen. Der Titel meines Vortrages ist also riskant und mich rettet eigentlich nur, dass „lebenslanges Lernen“ auch als Einstellung verstanden werden kann und in diesem Sinne eine „Entwicklungsaufgabe“ darstellen könnte, nicht im Sinne von Havinghurst, aber immerhin.

Nach Abschluss der beruflichen Qualifikation, egal welcher, muss das einmal erworbene Wissen und Können umgebildet und erweitert werden, womit man nicht rechnet, wenn man die letzte Prüfung bestanden hat und das Patent ausgehändigt bekommt, heute meistens im Rahmen einer Feier, die von dem freudigen Stosseufzer „wir haben es geschafft“ geprägt wird. Der ständige Umbau des gerade erworbenen Wissens ist dann nicht gerade das, was man hören möchte. Darum wird schon während der Ausbildung auf die Vorläufigkeit und den raschen Wandel des Wissens verwiesen, was früheren Lehrern,

^{*)} Vortrag auf dem Weiterbildungskongress am 15. Juli 2014 in Luzern.

Lehrmeistern oder Professoren nicht in den Sinn gekommen wäre. Man ist mit der Prüfung nicht „fertig“, sondern hat nur die Ausbildung abgeschlossen, anschliessend wird weitergelernt und darauf muss man eingestellt sein.

Havinghurst verstand „Entwicklungsaufgaben“ vor dem Hintergrund der Lebensspanne und genauer des Erfolgs im Leben. In einer berühmten und viel zitierten Definition wird das so gesagt:

„A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks”

(Havinghurst 1948, S. 2).

Als Kleinkind muss man gehen lernen, als Primarschüler muss man sich alphabetisieren lassen, in der Pubertät muss man die eigene Sexualität entwickeln, als junger Erwachsener muss man Beziehungen erproben und sich Ziele setzen, was man im Leben erreichen will. Aber ob man damit glücklich wird, ist eine ganz andere Frage. Gehen lernt jedes Kind, es sei denn es ist körperlich beeinträchtigt; auch Lesen lernt jedes Kind, Verschulung vorausgesetzt, nur unterscheidet sich die am Ende erreichte Kompetenz.

Auch mit der eigenen Sexualität muss sich jeder Jugendliche auseinandersetzen, aber die erfolgreiche Lösung muss nicht glücklich machen. Mit jeder Beziehung ist auch Unglück möglich, ohne dadurch ins gesellschaftliche Abseits zu geraten. Und Ziele können erfolgreich verfehlt werden, dann nämlich, wenn sie sich als falsch oder unerreichbar herausgestellt haben. Die Erfüllung einer Entwicklungsaufgabe, anders gesagt, bringt nicht notwendig einen Gewinn oder einen Vorrat mit sich, von dem man zehren könnte oder anders gesagt: was fürs Gehen gilt, muss für Liebe oder Beruf nicht gelten.

„Entwicklung“ ist nicht einfach die Abfolge von natürlichen Lebensstufen, das war schon Rousseaus grosser Irrtum. Und auch wer zentrale Entwicklungsaufgaben gut löst, muss davon auf Dauer gesehen keinen Vorteil haben. Und hier kommt das „lebenslange Lernen“ ins Spiel, soweit man darunter mit John Dewey fortlaufende Erfahrung unabhängig von Altersstufen versteht. Keine Erziehung, so Dewey, kann auf das Leben vorbereiten, weil „Erziehung“ dasselbe ist wie „Leben“. Und es warten auch nicht im Leben feste Aufgaben auf die Lernenden, die - wenn sie gelöst werden - zu einer Glückssumme führen. Der Lernende schliesslich durchläuft keine Phasen, sondern - *lernt* und dies sein Leben lang (Oelkers 2009).

Die Frage ist nur,

- wie und was man lernt,
- wie dauerhaft das Gelernte ist,
- wie vergessen werden kann
- und wie weiteres Lernen angeregt wird.

Die reale Entwicklungsaufgabe besteht darin, sich auf das einmal Gelernte nicht zu verlassen und Anpassungen vorzunehmen, wenn es Bedarf gibt oder wenn Notwendigkeiten

dies nahelegen. Jeder Erfolg im Lernen steht unter dem Vorbehalt, dass es bessere Lösungen geben könnte, nur in der Schule ist das anders, soweit Lernen abschliessend benotet wird und das Ergebnis damit zertifiziert ist.

Allgemein gilt: Was man gelernt hat, wird auf Dauer gestellt, indem man Gewohnheiten bildet, einschliesslich der Gewohnheiten des Lernens. Gewohnheiten sind verlässlich und zugleich träge, weil sie gelöste Probleme darstellen und so die Anstrengung des Lernens hinter sich haben. Gewohnheiten wandeln sich, freiwillig oder unfreiwillig, wenn die Lernenden sich auf neue Probleme einlassen und so auch neue Lösungen finden müssen. Das ist jederzeit möglich, nur wandeln sich nie alle Gewohnheiten auf einmal, das würde keine Identität aushalten.

Dewey rechtfertigt in seiner Denkpsychologie (*How We Think*, 1910) den didaktischen Sinn der *Schwierigkeiten* im Bildungsprozess. Das ist insofern sehr ungewöhnlich, als seit der Didaktik des 17. Jahrhunderts Unterricht oder die Methode des Lehrens immer als *Erleichterung* des Lernens verstanden wurde. Anders Dewey: Lernen ist ständige Bearbeitung von Schwierigkeiten, die sich mit der Erfahrung einstellen und die nicht künstlich minimiert werden dürfen. Ab ihnen schult sich das Denken, kein Bildungsprozess gelingt, der es einfach nur „leicht machen“, also die natürlichen Schwierigkeiten beseitigen will. Jedes Problem stellt sich aus sich selbst heraus, wer es bearbeiten will, muss sich auf das ganze gegebene Problem und seine Schwierigkeit einlassen, eine künstliche Abkürzung gefährdet den Lerneffekt.

Dewey nennt die Didaktik des *Erleichterns*, die auch die heutige Weiterbildung beherrscht, einen ebenso grundlegenden wie dummen *Irrtum*:

„It is ... a stupid error to suppose that arbitrary tasks must be imposed from without in order to furnish the factor of perplexity and difficulty which is the necessary cue to thought. Every vital activity of any depth and range inevitably meets obstacles in the course of its effort to realize itself - a fact that renders the search for artificial or external problems quite superfluous. The difficulties that present themselves within the development of an experience are, however, to be cherished by the educator, not minimized, for they are the natural stimuli to reflective inquiry“
(Dewey 1985, S. 230).

Gemeint sind aber nicht Entwicklungsaufgaben à la Havinghurst, sondern Aufgaben, die aus der Aktivität erwachsen, also aus dem, was Dewey mit seiner berühmten Formel „learning by doing“ nannte. Man muss Schwierigkeiten überwinden, um zu einer Lösung zu gelangen und dafür sind künstliche Erleichterungen weder notwendig noch sinnvoll.

Letztlich entscheidet sich Bildung nicht einfach als Prozess des Lernens, sondern als Prozess der zunehmenden Akzeptanz gestufter Schwierigkeiten im Aufbau des Wissens und Könnens. Die auf Dewey zurückgehende Psychologie der Problemlösung setzt die *je neue* Schwierigkeit voraus, die emotional akzeptiert werden muss, wenn produktives Lernen einsetzen soll (ebd., S. 236). Ohne Anstieg der Bewältigung von Schwierigkeiten entsteht weder ein Bewusstsein des persönlichen Könnens noch das Zutrauen, den Prozess trotz neuer und womöglich zunehmender Schwierigkeiten fortzusetzen.

Das ist nicht gerade das, was die heutige Didaktik der Weiterbildung kennzeichnet. Hier ist viel von „selbstorganisiertem Lernen“ die Rede, das die Grundlage des pädagogischen Umgangs mit Erwachsenen sein soll. Aber „Selbstorganisation“ sagt nichts aus über die Qualität des Angebots und die Mühen bis zum Ziel. Und oft wird Weiterbildung und lebenslanges Lernen auch nicht auf das Bildungssystem bezogen, in dem beides stattfindet. Man besucht einen Workshop und erwartet selbstorganisiertes Lernen, oft begleitet von dem Erleichterungsideal der Erwachsenenbildung oder von dem, was im E-Learning „Funfaktor“ genannt wird.

Lebenslanges Lernen soll im Idealtypus an die Ausbildung anschliessen, nur nicht, wie in der Schule, als jahrelanger geschlossener Lehrgang, sondern intervallförmig und bezogen auf den Bedarf oder das Bedürfnis. Vorausgesetzt wird dabei eine erfolgreiche schulische Qualifikation, die vor dem Hintergrund eines zunehmenden internationalen Wettbewerbs gesehen werden muss. Hier gibt es weder Lebensphasen noch dazu passende Entwicklungsaufgaben, die rein psychologisch und so ohne die Institutionen der Bildung gedacht werden. Aber die sind in der Wettbewerbssituation, wie ich in meinem nächsten Schritt zeigen werde.

2. *Das Schweizerische System der Ausbildung*

Die internationale Diskussion wird von Zahlen bestimmt, die mit *Quoten* und nicht oder nur nachgeordnet mit *Qualitäten* zu tun haben. Regelmässig wirft daher die OECD in Paris der Schweiz vor, sie produzierte zu wenig gymnasiale Abschlüsse und würde daher den Anschluss an die internationale Entwicklung hin zur „Wissengesellschaft“ verlieren. Das Konzept geht auf den amerikanischen Soziologen Daniel Bell zurück, der 1973 den Begriff „post-industrial society“ geprägt hat, in der statt der mechanischen Industrie intelligente Dienstleistungen und wissenschaftsbasierte Formen der Produktion zentral werden (Bell 1973).

Diese Prognose hatte einen richtigen Kern und zugleich dramatische Folgen, wie sich an De-Industrialisierung etwa in Grossbritannien zeigen liesse. Die Folgen für das Bildungssystem waren lange nicht sichtbar oder schienen der Vernunft zu entsprechen. In der Wissensgesellschaft wird die Wissensproduktion zum Wettbewerbsfaktor, der nur mit hoher Allgemeinbildung erfolgreich realisiert werden kann. Das ist letztlich die Idee hinter PISA. Aber dann müssen die Bildungsanforderungen erhöht werden, was gesteuert wurde durch den Anstieg der höheren Bildungsabschlüsse. Von der Verbreiterung des Zugangs wurde eine Verbesserung der Qualität erwartet, von Bildungsinflation war keine Rede.

Die Schweiz hat, nimmt man rein die Zahl der gymnasialen Maturitätsabschlüsse, eine sehr niedrige Quote, ohne dass ich den Eindruck habe, das Land würde dadurch in Rückstand geraten und wäre nicht imstande, Anschlüsse an internationale Entwicklungen zu halten. Allerdings geht es dabei um Produktion, Innovation und Arbeitsmarkt, nicht ausschliesslich um die möglichst drastische Anhebung der höchsten Bildungsabschlüsse. Das aber ist die

erklärte Politik der OECD, beeinflusst von Frankreich, wo die Elitenbildung einzig durch die Grandes Ecoles gesteuert wird. Wer dort angenommen wird, hat einen Platz in den Führungseliten des Landes sicher, dagegen, wer in der Schweiz studiert und einen Abschluss erreicht, muss selbst für Anschlüsse sorgen, unterstützt oft durch Familien und Netzwerke, aber immer abhängig von der persönlichen Leistung.

Oft wird bei den Vergleichen der Schulabschlüsse unterschlagen, dass in der Schweiz auf der Sekundarstufe II andere als maturitäre Abschlüsse bestehen, die mit guten Berechtigungen verbunden sind und von der weit grösseren Zahl von Jugendlichen auch erreicht werden. Zwei Drittel eines Jahrgangs entscheiden sich für Berufslehren, die meisten sind betrieblich und nicht schulisch organisiert (Berufsbildung 2014, S. 12). Der Eindruck der Rückständigkeit entsteht nur dann, wenn Abschlüsse verglichen werden, die zum Hochschulzugang berechtigen. Und dabei wird wiederum unterschlagen, dass anders als in anderen Ländern eine Hochschulausbildung das Schweizer Beschäftigungssystem bislang nicht dominiert.

Qualität wird auch auf anderem Wege erzeugt, und man braucht keine gymnasiale Maturität, um in bestimmten Sparten erfolgreich zu sein. Ohne das Schweizer Abschneiden bei der Fussball-Weltmeisterschaft kommentieren zu wollen, mit einem Sekundarschulabschluss kann man als Fussballprofi¹ viel Geld verdienen und gehört dann zur Leistungselite, allerdings erreichen das Ziel von denen, die beginnen, nur wenige, anders hätte die Hierarchie keine Spitze und wäre der Leistungsgedanke unterlaufen.

Trotz der Verbreiterung des Zugangs zu den Gymnasien ist - anders als befürchtet - in der Schweiz kein „akademisches Proletariat“ entstanden, weil es keine Inflation der Abschlüsse gibt und oft Anschlüsse trotz der Abschlüsse gefunden werden können. Das System ist durchlässig und erlaubt zweite und dritte Chancen, anders als noch vor dreissig Jahren, wo ein Abschluss oder Nichtabschluss über ein ganzes Leben entscheiden konnte. Die Bedingung allerdings ist, den Übergang in das Beschäftigungssystem zu finden und sich dann weitere Anschlüsse zu suchen.

Die Forderung nach einer signifikant höheren Maturitätsquote hat nur bedingt etwas mit den realen Beschäftigungsverhältnissen und viel mit der Forderung nach egalitären Bildungschancen zu tun. Die erste PISA-Studie aus dem Jahre 2001 hat in den deutschsprachigen Ländern erneut die Frage der „Chancengleichheit“ aufgeworfen und sie mit gleicher obligatorischer Verschulung für alle zusammengebracht. Das soll, so lauten bestimmte Voten, mit Gesamtschulen nach skandinavischem Vorbild erreicht werden. Begründet wird dies mit dem Rang aller dieser Systeme, besonders Finnlands, im PISA-Ranking.

Die finnische Schule ist eine Gesamtschule für alle Kinder nach dem Vorbild der DDR-Einheitsschule, sie zeigte lange im Vergleich bessere Ergebnisse als alle anderen europäischen Länder und wurde daher oft als Vorbild empfohlen. Doch in der PISA-Studie des Jahres 2012, die Ende Dezember 2013 publiziert wurde, verlor Finnland den gewohnten Spitzenplatz mit besonders starken Rückgängen in den Mathematikleistungen und

¹ Xherdan Shaqiri verfügt über einen Basler Realschulabschluss für Verkauf.

signifikanten Verschlechterungen auch in Lesen und in den Naturwissenschaften. „Finnished“ kommentierte der Economist.²

Europäischer Spitzenreiter in Mathematik sind jetzt Liechtenstein und - mit konstant hohen Leistungen - die Schweiz. In der Schweiz gehören 21.4% der Jugendlichen zu den besonders leistungsstarken Schülern, in Finnland sind es 15.3 % (Daten nach PISA 2013). Was aber besagen diese Zahlen? Die PISA-Studie ist kein Systemvergleich, sondern nur ein Leistungstest, der in bestimmten Fächern Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I misst. Verglichen werden jeweils die Messdaten zu diesem Zeitpunkt, es handelt sich also nicht um eine Langzeitstudie, die Schülerkohorten über einen längeren Zeitraum untersucht und auch nicht um eine Verbleibstudie, die danach fragt, was die Schüler mit ihren Kompetenzen nach der Schule anfangen können.

Die Telekom-Stiftung in Bonn veröffentlicht jährlich einen so genannten „Innovations-Indikator“, der erfassen soll, wie sich die Innovationsfähigkeit ausgesuchter Länder im internationalen Vergleich entwickelt. Im Herbst 2010 wurden 26 Länder untersucht, darunter auch die Schweiz. Mit „Innovationen“ sind Wege bezeichnet, auf denen „Ideen und neue Technologien in wettbewerbsfähige Produkte, Dienstleistungen und Prozesse“ umgesetzt und vermarktet werden. Im Mittelpunkt steht also das Wirtschaftssystem, dem Forschung, Bildung, Politik und Verwaltung zugeordnet sind (InnovationsIndikator 2011, S. 11).

Das Bildungssystem „vermittelt den Menschen die Grundlage für Innovationsleistungen - nämlich Wissen und Fertigkeiten, mit Technologien umzugehen“ (ebd., S. 12). Das ist angesichts der breiten Allgemeinbildung, die in den Schweizer Schulen vermittelt wird, eine sehr kühne Verkürzung, aber es soll ja nicht um Bildung allein, sondern um die Beförderung von Innovationen gehen, wozu massgeblich auch die Bildung beiträgt. Die Studie berücksichtigt 38 Einzelindikatoren aus Wirtschaft, Wissenschaft, Staat und Gesellschaft (ebd., S. 82).

In der Bildung wären das etwa:

- Jährliche Bildungsausgaben auf der Tertiärstufe
- Qualität des Bildungssystems gemäss Experteneinschätzungen
- PISA-Index: Kompetenzen in Lesen, Naturwissenschaft und Mathematik
- Anteil der Beschäftigten mit tertiärer Bildung am Gesamt der Beschäftigten
- Abschlüsse und Promotionen in Naturwissenschaft und Mathematik
- Anteil der ausländischen Studierenden

Bildung ist natürlich mehr als das. Zum Beispiel könnte man fragen, welche Bedeutung Kunst und Musik für Innovationen haben, die ja immer auch auf Intuitionen beruhen, man könnte den geschichtlichen Hintergrund von neuen Technologien beleuchten oder die kulturellen Bedingungen für deren Durchsetzung; Silicon Valley hätte kaum anderswo als in der San Francisco Bay Area entstehen können und es ist kein Zufall, dass

² The Economist December 7th 2013.

Steve Jobs bei der legendären Aktionärsversammlung der Firma Apple im Jahre 1984 Bob Dylan zitierte: „The times they are a-changing“. Das taten sie, mit Innovationsschüben, die vor dreissig Jahren unvorstellbar waren.

Aus den 38 Indikatoren der Telecom-Studien ergeben sich Indexwerte und ein Ranking. Das Ergebnis ist erfreulich: Den besten Wert in Sachen Innovationsfähigkeit erzielt die Schweiz mit Abstand vor Singapur, Schweden und Deutschland (ebd., S. 17). Den Spitzenplatz in diesem Ranking hält die Schweiz seit 1995. Das wird von der Studie wie folgt kommentiert:

„Wie keinem zweiten Land gelingt es der Schweiz bereits seit vielen Jahren, die anderen aufstrebenden und innovationsorientierten Länder auf Distanz zu halten. Die Schweiz hält über nahezu den gesamten Zeitraum einen konstant hohen Wert beim Innovationsindikator. Nur wenigen Ländern ist es gelungen, ähnlich gute Positionen wie die Schweiz zu erreichen“ (ebd., S. 18).

2013 hält die Schweiz trotz Eurokrise immer noch den Spitzenplatz, während sich der Wettbewerbsdruck verschärft (InnovationsIndikator 2013, S 13). Kritisch wird angemerkt, dass im Blick auf den Subindikator Bildung die Defizite der Schweiz „in den relativ niedrigen Anteilen von Akademikern“ liegen, während das Land in allen anderen Bildungsbereichen „sehr gut abschneidet“ (ebd., S. 24).

Das sind Aussenbeobachtungen aufgrund statistischer Daten, die eigentlich das duale System der Berufsbildung bestätigen, denn ein signifikant grösserer Anteil von Akademikern würde zu Lasten der Berufsbildung gehen und genau deswegen die Innovationsfähigkeit beeinträchtigen. Das allerdings erkennt man erst, wenn man sich vom Dogma der akademischen Wissensgesellschaft trennt und in Augenschein nimmt, wo konkret innovatives Know How entsteht und was der marktgetriebene Wissensumschlag in den Betrieben dazu beiträgt.

Es ist erstaunlich, dass die OECD regelmässig die exzellente Qualität der Schweizerischen Berufsbildung lobt und zugleich die zu geringe Maturitätsquote beklagt, ohne hier einen Zusammenhang zu sehen. Dahinter verbirgt sich eine globale Steuerungspolitik, für die die OECD eigentlich gar nicht mandatiert ist, weil Bildung Sache der Mitgliedsländer ist. Aber die Empfehlungen der OECD haben Autorität, sie lösen scheinbar nationale Bildungskonflikte und sie haben Folgen. Wer sich zu weit auf sie einlässt, verliert schnell einmal die Kontrolle über das eigene System.

Unabhängigkeit, will ich sagen, zahlt sich aus. Die Zukunft der Bildung in der Schweiz wird nicht viel anders aussehen als in der Gegenwart und in der jüngeren Vergangenheit. Das liegt auch daran, dass die Politik man den Empfehlungen der OECD nicht gefolgt ist, die am gesellschaftlichen Konsens vorbeigedacht sind. Das System ist sehr stabil und - anders als eine grosse Volkspartei noch vor einigen Jahren meinte - nicht bedroht, etwa durch innere Schwäche, schleichende Auszehrung oder zunehmende Disziplinlosigkeit. Nostalgiker hören das nicht gerne, aber die gesellschaftliche Bildung ist den letzten Jahrzehnten ständig besser und nicht fortlaufend schlechter geworden, jedenfalls soweit man „Bildung“ beschreiben und messen kann.

Der Grund ist die stetige Weiterentwicklung und graduelle Neuanpassung des Schweizer Bildungssystems, das als bewährt gilt, in der Bevölkerung fest verankert ist und von niemandem grundsätzlich in Frage gestellt wird. Das Weissbuch der Schweizerischen Akademien der Wissenschaften, in dem 2009 de facto die Auflösung des dualen Systems der Berufsbildung gefordert wurde, ist sang- und klanglos in der Schublade verschwunden. Die Prognose reichte bis 2030, es gab sogar eine „Roadmap“, aber niemand hat darauf wirklich reagiert. Man sieht, wie schwierig es ist, die Herausforderungen der Zukunft zu bestimmen und dann auch einen Zeitplan festzulegen, wie damit umzugehen ist (Akademien der Wissenschaften Schweiz 2009).

Natürlich findet das Bildungssystem auch in der Schweiz zahlreiche Kritiker, die es entweder für zu träge oder für zu wirtschaftslastig halten. Aber was „Trägheit“ genannt wird, ist in Wirklichkeit steter, niederschwelliger Wandel, und anders als die Kritiker vermuten, dient das Bildungssystem nicht nur den Innovationen der Wirtschaft, es ist selbst innovativ. Unter den Entwicklungen der letzten zwanzig Jahre sind zu nennen:

- Ausbau der Tertiärstufe mit Fachhochschulen und Berufsmaturität
- Bewahrung der starken Stellung der Berufsbildung
- Massvoller Anstieg der beiden Maturitätsquoten
- Harmonisierung der kantonalen Volksschulen
- Entwicklung der Unterrichtskultur durch Erweiterte Lehr- und Lernformen (ELF)
- Ausbau und Stärkung der Weiterbildung

Für den Erfolg des schweizerischen Bildungssystems gibt es einen aussagekräftigen Indikator, nämlich die Jugendarbeitslosigkeit. Im Mai 2014 waren 2.7% aller Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren ohne Beschäftigung,³ wobei kantonale Unterschiede in Rechnung zu stellen sind. Die Quote ist auf bereits tiefem Niveau gegenüber den Vormonaten leicht gesunken. Kein Land der Europäischen Union erreicht diese Zahl auch nur annähernd.

- Die Quote der Jugendarbeitslosigkeit im April 2014 betrug in den Niederlanden 11% und in Österreich 9.5%.
- In Finnland waren im gleichen Monat 20.7% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Arbeit, 2010 waren es 21.4% exakt die Zahl, die schon 2000 gegeben war.
- In Deutschland betrug die Quote im Mai 2014 7.9% gegenüber 7.5% im Jahre 2000.⁴

Die deutsche Quote ist die niedrigste in der Europäischen Union, aber sie ist fast doppelt so hoch wie Quote im Tessin und in der Westschweiz, wo derzeit rund 4.0% der Jugendlichen arbeitslos sind. Wer auf den Ausbau nur der universitären Bildung gesetzt hat, wie Spanien oder Portugal, muss nun erkennen, dass für die neuen akademischen Eliten kein Arbeitsmarkt vorhanden ist. Spanien verzeichnete im Mai 2014 eine

³ Das waren in der gesamten Schweiz 15399 Personen. (Angaben nach Seco)

⁴ Angaben nach Eurostat.

Jugendarbeitslosigkeitsquote von 53.5% und Portugal von 36.1%, während der EU-Durchschnitt bei 22.5% lag. Und für die finnischen Jugendlichen ist es kein Trost, dass ihr Wert unter dem EU-Schnitt liegt.

Offenbar sind eine hohe Allgemeinbildung und ein Spitzenplatz im PISA-Ranking im Blick auf den realen Arbeitsmarkt nur begrenzt hilfreich, was sich zum Beispiel auch an den Entwicklungen in China zeigen liesse. Der Grund ist leicht erklärbar: In Ländern mit ausgebauter Berufsbildung und einem etablierten Lehrlingswesen ist die Jugendarbeitslosigkeit vergleichsweise gering, weil das berufliche Know-how in den Betrieben gewonnen und von den Schulen unterstützt wird, so dass Weiterbeschäftigungen nach der Lehre wahrscheinlich sind.

Wo das nicht der Fall ist, steigt die Arbeitslosigkeit ausgerechnet der jungen Generation, die erfolgreich verschult wird, in einem Prozess, der aber nur einen Gewinner kennt, nämlich die Schulen selbst. In Frankreich und Schweden waren im Mai 2014 rund ein Viertel der Jugendlichen ohne Arbeit, in Griechenland mehr als die Hälfte und in Italien etwa 43%, in Grossbritannien betrug die Quote 18.4%. Die gesellschaftlichen Folgen dieser Entwicklung werden heute deutlich sichtbar, und es ist nicht so, dass sie von den Sozialsystemen aufgefangen werden könnten.

Junge Leute haben gute Schulen und Universitäten besucht, aber sie bleiben allen Prognosen der OECD zum Trotz ohne Beschäftigung, weil sie am Arbeitsmarkt vorbei ausgebildet worden sind.

- Im Grunde handelt es sich um falsche Eliteversprechen, die von Höherer Bildung sozialen Aufstieg erwarten, der bei entsprechender Leistung auch zu einem Eliteplatz führen kann.
- Für eine solche Erwartung fehlt in den betreffenden Ländern eine differenzierte Bildungskultur, die nicht in einem Flaschenhals endet.
- Wer in Spanien oder Italien den höchsten Bildungsabschluss erreicht, kann anschliessend nur studieren, mit Perspektiven, für die Arbeitslosigkeit weit wahrscheinlicher ist als ein Elitenplatz.

In der Schweiz kann es in Zukunft nur um Qualitätssicherung und massvolle Weiterentwicklung des Bildungssystems gehen. Das System einschliesslich der Berufsschulen wird nicht grundlegend neu erfunden. Grosse Baustellen der Volksschule wie der Lehrplan 21 befinden sich mitten in der konkreten Abstimmung und Umsetzung. Der politische Streit, wie viele Kompetenzen es denn insgesamt sein dürfen, ist es skurril, denn kein Lehrplan kann direkt den Unterricht steuern und jeder Lehrplan wird durch die Praxis angepasst - nicht selten bis zur Unkenntlichkeit. Es wird darauf ankommen, in diesem Rahmen die Volksschule zu entwickeln und auf veränderte Umwelten einzustellen.

Hier schliesst ein andere Frage an, die mich anschliessend beschäftigen wird, nämlich wie das kleinteilige, überwiegend privat gesteuerte System der Weiterbildung entwickelt oder anders gesagt, wie lebenslanges Lernen organisiert werden kann. Auf den ersten Blick scheint das leichter zu sein als die Bewegung des schweren Tankers Ausbildung, der aber über einen

hohen Organisationsgrad verfügt und sich auf das Obligatorium verlässt. Müssen daher nicht die kreativen Ideen aus der Weiterbildung kommen?

3. Die Weiterbildung als Politikum

Die historisch gewachsenen Formen der Weiterbildung von Erwachsenen beziehen sich auf zwei verschiedene Bereiche, nämlich den der fortlaufenden beruflichen Qualifizierung einerseits und den der Verbesserung der Allgemeinbildung andererseits.

- Daher wird unterschieden zwischen beruflicher Weiterbildung und beruflich ungebundener Erwachsenenbildung, wie sie im deutschen Sprachraum etwa die Volkshochschulen anbieten.
- Unter beruflicher Weiterbildung wird alles verstanden, was zur Qualifizierung der Beschäftigten nach Abschluss der Ausbildung beiträgt und sich am Arbeitsplatz verwenden lässt.
- Daneben besteht ein grosser Bereich persönlicher Qualifizierung, der nicht direkt auf das Beschäftigungsverhältnis zugeschnitten ist, aber auch in der einen oder anderen Weise zur Weiterbildung von erwachsenen Berufspersonen beiträgt.

Die Abgrenzung zwischen beiden Bereichen ist nicht immer eindeutig, insbesondere dann nicht, wenn Weiterbildung auf die gesamte Lebensspanne bezogen wird und „life long learning“ sogar als soziales Bedürfnis verstanden wird (Rasmussen 2009). Zur Erfüllung dieses Bedürfnisses würden dann *alle* Formen der Weiterbildung beitragen, was das Konzept sehr ausweitet und leicht schwammig werden lässt. Auf der anderen Seite wird die Notwendigkeit einer forciert betriebenen Weiterbildung in aller Regel mit der Forderung nach „lebenslangem Lernen“ politisch begründet. Die Formel ist über die Parteigrenzen hinaus konsensfähig und sie wird etwa einem Jahrzehnt mit der Idee einer finanziellen Umsteuerung verbunden.

- In der Schweiz besuchten im Jahre 2005 17% der Personen ohne nachobligatorischen Abschluss Weiterbildungsveranstaltungen,
- dagegen nahmen 55% der Personen mit einem tertiären Abschluss an solchen Veranstaltungen teil.
- Diese Quote ist seit 1996 weitgehend stabil.
- Je höher der Bildungsabschluss ist, desto höher ist auch die Weiterbildungsbereitschaft.

Das Weiterbildungsverhalten der Frauen ist in dieser Hinsicht nicht anders als das der Männer. Ein anderer Befund ist auffällig. Im Jahre 2005 besuchten nur 19% der 60-74jährigen Weiterbildungsveranstaltungen, im Vergleich mit 38% der Gesamtbevölkerung (BfS 2006, S 23).

Für den Bereich der beruflichen Weiterbildung gelten folgende Zahlen:

- Im Jahre 2005 nahmen 37% der Beschäftigten an beruflichen Kursen teil, die der Qualifizierung am Arbeitsplatz dienen.
- Der Kursbesuch hängt von der Beschäftigung ab.
- Je höher eine Beschäftigung in der betrieblichen Hierarchie angesiedelt ist, desto mehr wird Weiterbildung in Anspruch genommen.

Das gilt dann auch in umgekehrter Hinsicht: Gering ausgebildete Bevölkerungsgruppen, die auf dem Arbeitsmarkt einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, nehmen deutlich weniger als Höherqualifizierte an Weiterbildungskursen teil. Auch dieser Befund ist über die letzten Dekaden weitgehend stabil (ebd., S. 24).

Unter dem Titel „Lebenslanges Lernen als Investition“ hat die OECD eine internationale Konferenz einberufen, die im Dezember 2000 in Ottawa stattgefunden und die internationale Diskussion um die Organisation der Weiterbildung nachhaltig beeinflusst hat. Der OECD-Report über die Konferenz in Ottawa erschien im Dezember 2001.

- „Lernen“ wird hier als wesentliche Basis und Ressource für das Leben in der Wissensgesellschaft verstanden.
- „Lifelong learning“ soll zu einer erfahrbar nachhaltigen Realität *für alle* werden.
- Das Ziel sei, so hiess es, „accelerating the process of transforming participation in tertiary education from an elite to a mass activity“ (OECD 2001, S. 80).

Dagegen kann auf programmatischer Ebene niemand etwas haben, so dass der Report dann auch ohne Illusionstest auf den Weg gebracht wurde. Er war strategisch gemeint, in den nächsten zehn Jahren sollten in allen Mitgliedsländern vier allgemeine Ziele verfolgt werden:

- Reducing social exclusion.
 - Enhancing the resource base of tertiary education.
 - Promoting greater diversity and innovation among educational providers.
 - Increasing efficiency in provision.
- (ebd., S. 81)

Das konnte seinerzeit als Durchbruch in der Weiterbildung verstanden werden, auch in dem Sinne, dass die OECD die Entwicklung neuer und differenzierter Formen der Finanzierung in Anschlag brachte. „The basic advantages of differentiation is to augment total fees and make institutions more sensitive to fee paying consumers while allowing them to charge fees which are related to their particular cost structures“ (ebd.). Dabei sei angesichts der zu erwartenden Gewinne eine höhere Eigenbeteiligung anzustreben (S. 82).

Das hätte seinerzeit auch als eine sehr optimistische, um nicht zu sagen illusionäre Forderung verstanden werden können, zumal der Report selbst auf die hohen Investitionskosten hinweist. Es könne auch nicht übersehen werden, heisst es weiter, dass bestimmte Gruppen bislang von der Weiterbildung wenig profitieren oder ganz ausgeschlossen sind. Die Lösung zielt dann genau in die Richtung, die dann auch in der Schweiz diskutiert wurden:

„As the tertiary population grows, it seems likely that at the margin it will be necessary to attract young people from less privileged backgrounds. On equity grounds it will be important *to monitor reform of tertiary financing* to ensure that they do not create access problems for such groups” (ebd., S. 83, Hervorhebung J.O.)

Seit diesen Empfehlungen ist die nachfrageorientierte Weiterbildung in vielen OECD-Ländern diskutiert und auch als Priorität thematisiert worden. Der Fokus sollte auf neue Anreize gelegt werden. Das gilt vor allem für Bildungsgutscheine, die nach 2001 auch im deutschsprachigen Raum vermehrt zur Abwendung kamen. Allerdings ist das Ziel der OECD, Weiterbildung oder lebenslanges Lernen *gleichwertig* - politisch wie finanziell - zu den Grundausbildungen zu betrachten (ebd., S. 91), weit von der Realisierung entfernt. Die Empfehlungen der OECD kranken auch daran, dass die massiven Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern praktisch keine Berücksichtigung erfahren. Wenn Neuseeland als Musterbeispiel einer arbeitsplatzbezogenen Weiterbildung erscheint (ebd., S. 88),⁵ dann wird übersehen, dass dort keine Berufslehren existieren.

Es gibt in der Weiterbildung neben dem Modus der Finanzierung auch noch andere Probleme, die selten genannt werden. Meistens wird mit der Leistungsfähigkeit auch die Wirksamkeit der Angebote unterstellt. Die politische Diskussion eines Systemwechsels in der Finanzierung geht bislang kaum davon aus, dass Qualitätsprobleme bestehen könnten, die sich nicht mit dem Anreiz einer Nachfrageorientierung beheben lassen. Auch wenn die Beteiligung an Weiterbildungsmassnahmen erheblich und bezogen auf die benachteiligten Gruppen sozial günstig gesteigert werden würde, folgt daraus nicht, dass die Qualität entsprechend verbessert werden könnte.

Das hängt mit der Geschichte und Struktur der Weiterbildung zusammen, die ja ausserhalb der beruflichen Praxis stattfindet und daher immer vor dem Problem steht, wie der Transfer der Lernerfahrungen organisiert werden soll. Studien zum Transferproblem (wie Schmid 2006) zeigen, dass sich der Transfer umso schwieriger gestaltet,

- je weiter der Lernort von der Praxis entfernt ist,
- je weniger zielgenau die Lernerfahrungen in der Weiterbildung sind
- und je weniger die Massnahmen der Weiterbildung auf den Lerntransfer eingestellt sind.

Daher sind hohe Erwartungen an die Wirksamkeit in einem bislang weitgehend ungesteuerten System kaum sehr realistisch. Davon zu unterscheiden ist der Gegenwert von Zertifikaten, der auch dann gegeben ist, wenn der Lerntransfer schwach war.

Die didaktischen Formate in den meisten Bereichen der Weiterbildung waren über Jahrzehnte weitgehend gleich. Das Angebot bestand aus Kursen, zu denen sich die Teilnehmer aufgrund persönlicher Interessen oder Anliegen anmelden konnten. Die Themengestaltung dieser Angebote erfolgte von den Dozentinnen und Dozenten der Weiterbildung, die mehr oder weniger „marktgängige“ Titel in Anschlag brachten. Im pädagogischen Bereich war dies oft verknüpft mit gängigen Trends und Moden, eine echte

⁵ Berechnet in Stunden pro Jahr und Beschäftigten.

Nachfragesteuerung gab und gibt es nicht. Die Nachfrage erwuchs aus den persönlichen Interessen und Neigungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, das heisst sie war bedürfnis- und nicht bedarfsorientiert.

Das Problem lässt sich an den Lehrberufen zeigen. Sie stellen bis heute stark individualisierte Tätigkeiten dar, die sich weder von gemeinsamen Standards noch von einer professionellen Ethik leiten lassen. Entsprechend ist die Weiterbildung von Lehrkräften weitgehend davon abhängig, welche akuten Bedürfnisse die Lehrkräfte jeweils äussern. Die Folge davon ist, dass die Themenpalette der Weiterbildungsangebote breit gestreut ist und praktisch alles anzutreffen ist, was sich irgendwie mit den Bedürfnissen amtierender Lehrkräfte in Verbindung bringen lässt.

- Die Themenangebote sind jeweils so formuliert, dass sie „praktisch“ erscheinen,
- ohne dass ein Nützlichkeitsnachweis erbracht werden muss.
- Die heutigen Kurse werden wohl auf die Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hin getestet,
- während Transferdaten in aller Regel nicht erhoben werden.

Meistens wird unter „Weiterbildung“ der Besuch eines Kurses oder eines Seminars verstanden, das nicht identisch ist mit dem Arbeitsplatz oder dem Wohnsitz. Und die Organisation des Angebots übernehmen Experten, die auf diesen Auftrag hin geschult sind und in aller Regel Entgelt verlangen.

Von deutlich zunehmender Bedeutung sind alle Formen informellen Lernens, bei denen wohl ein Lernziel besteht, aber keine Lernbeziehung eingegangen wird und auch kein fester Lernort gegeben ist. Es handelt sich um Selbstinstruktion im weitesten Sinne, bei der Lehrbücher, Software oder andere Lernmittel verwendet werden. Auch das Beobachten anderer Personen oder das On-the-Job-Lernen gehören in diesen Bereich, der inzwischen auch statistisch erfasst zu werden versucht (BfS 2006, S. 9).

„Lebenslanges Lernen“ ist also nicht einfach identisch mit dem Wahrnehmen bestimmter Kursangebote, sondern kann auch in der Form von organisierter Selbstinstruktion erfolgen. Diese Entwicklung hat bei der Frage der Finanzierung bislang keine Rolle gespielt hat, weil die didaktischen Formate der Erwachsenenbildung massgeblich waren. Der Wandel der Lernmedien ist unaufhaltsam, er ist nachhaltiger als alles andere, er betrifft die gesamte Lernzeit und hat so unmittelbare Auswirkungen auf den Lernraum.

Man holt sich nicht mehr „Bildung“ zu einer bestimmten Zeit und an einem dafür vorgesehenen Ort, sondern ruft die Informationen ab, die man zum Lernen gerade braucht, wobei zwischen „Lernen“ und „Freizeit“ nicht mehr unterschieden werden kann, wie das für heutige Schüler noch selbstverständlich ist. Das würde auch die Frage nach der Wirksamkeit der Weiterbildung tangieren, weil man unmittelbar speichern und abrufen kann, was man irgendwo gelernt hat. Aber was weiss man über die Wirksamkeit der herkömmlichen Formen des lebenslangen Lernens?

4. Studien zur Wirksamkeit

Seit Beginn der neunziger Jahre sind, ausgehend von den Vereinigten Staaten, Untersuchungen vorgelegt worden, die sich mit der Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen befassen. Ich führe im Folgenden einige Ergebnisse aus Studien an, die die Weiterbildung von amtierenden Lehrpersonen betreffen (Oelkers/Reusser 2008). Sie können das allgemeine Qualitätsproblem beleuchten, auch wenn es Befunde aus einem sehr speziellen Bereich sind. Das Kernergebnis lässt sich so zusammenfassen: Die herkömmlichen Angebote der Weiterbildung, die in Form von praxisfernen und kurzzeitigen Kursen organisiert sind, gelten als weitgehend unwirksam, unabhängig davon, wie gut ihre Qualität beurteilt wurde.

Zu diesem Ergebnis kommen nahezu alle vorliegenden Studien. Gegenevidenzen gibt es nur dort, wo Verfahren und Techniken gelernt werden, die sich unabhängig von der Beschaffenheit des Ortes einsetzen lassen.

- Die weitaus meisten Studien zeigen, dass bislang die Weiterbildungsangebote separat und kaum koordiniert operieren.
- Fast immer wurden kurze Workshops oder Tageskurse angeboten worden, die aufgrund ihres Themas wohl nachgefragt worden sind, aber die ohne Einfluss auf die Praxis bleiben.
- Das Transferproblem ist bei dieser Form der Weiterbildung ungelöst.

Auf der anderen Seite ist gut belegt, dass für ein erfolgreiches Design von Weiterbildungsprogrammen die Berücksichtigung lokaler Prioritäten elementare Bedeutung hat. Das gilt nicht zuletzt für die Implementation von Reformen, die ohne gezielte Massnahmen zur Weiterbildung gar nicht möglich wäre, aber oft am schlechten Design scheitert.

Wenn die Themen der Weiterbildung keinen Zusammenhang erkennen lassen und schon ungebündelt angeboten werden, wenn die Ziele nur rhetorischen Charakter haben und die reale Praxis vor Ort gar nicht vorkommt, dann können sich die Ausbildungsangebote nur als unwirksam erweisen. Im Bereich der Weiterbildung von Lehrkräften ist das Jahrzehnt lang nicht weiter aufgefallen, weil die Ergebnisse und so die Verwendbarkeit der Weiterbildungserfahrungen kein Thema waren.

Mit der Umstellung auf Outputsteuerung ist aber auch hier der Effizienzdruck gewachsen. Das erklärt, warum schon Mitte der neunziger Jahre der Fokus der Weiterbildung in die einzelne Schule, also den Ort der Praxis, verlagert wurde. Voraussetzung dabei ist, dass die Schule ihren Bedarf feststellt und die Angebote der Weiterbildung darauf eingestellt werden. Dabei sind vor allem drei Ideen massgeblich gewesen, die Steuerung der Schule durch den Outcome, der politisch erzeugte Reformdruck und die Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen. Verschiedene Autoren in den amerikanischen Studien konstatieren eine Ablösung von bislang fragmentierten Weiterbildungskursen zugunsten von kohärenten Programmen, die vom Bedarf der Schulen ausgehen.

Das zeigt sich an der thematischen Ausrichtung, die auf die Entwicklung fachlicher, fachdidaktischer und überfachlicher Kompetenzen ausgerichtet ist. Die Kompetenzorientierung setzt sich allmählich auch hier durch. Eine Folge davon ist, dass die Beliebigkeit des Angebots begrenzt wird und die Weiterbildungsanbieter sich auf die Kompetenzentwicklung der amtierenden Lehrpersonen einstellen müssen. Zudem wird deutlich, dass Kurse zunehmend an den Transfer der Erfahrungen in die Praxis gebunden werden. Vor allem aus diesem Grunde ist eine schulnahe Ausrichtung der Weiterbildung entstanden.

In den einzelnen Studien sind verschiedene Aspekte von Weiterbildung analysiert worden, aus denen sich folgende zentrale Anforderungen ergeben haben.

- Die Weiterbildung sollte auf Inhalte zielen, mit denen die Lehrpersonen selber im Unterricht konfrontiert sind;
- genügend Beachtung sollte den Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern geschenkt werden;
- wertvoll sind vor allem realitätsnahe Versuche mit neuen didaktischen Formen.

Hawley/Valli (1999) entwickelten acht Prinzipien effektiver Weiterbildung, deren Essenz auf der Erkenntnis beruht, dass die Teilnehmenden dann am meisten profitieren, wenn ihre eigenen Fragestellungen und Interessen den Ausgangspunkt des Lernens bilden. Dazu tragen besondere Arrangements des kollaborativen Problemlösens bei.

Aus der vorliegenden Forschung lassen sich folgende Schlussfolgerungen ableiten. Die Angebote zur professionellen Weiterbildung von Lehrkräften müssen sich an der Praxis und ihren Problemstellungen orientieren, aber dabei auch überprüfbar sein. Von der Praxis des Kurswesens profitieren grösstenteils nur die Berufsanfänger. In aller Regel handelt es sich um Kurzanlässe, die keinen grossen Wirkungsgrad entfalten.

- Umgekehrt wird darauf verwiesen, dass Massnahmen dann eher Erfolg haben, wenn die Lehrkräfte sie mit ihrer konkreten Schularbeit verbinden können,
- reale Aufgaben des Unterrichts betroffen sind
- und die Lernerfahrung in der Weiterbildung zu einer überzeugenden Problemlösung führt.
- Die Lehrkräfte müssen lernen, dass und wie sie aufgrund der Weiterbildung ihre bisherige Unterrichtspraxis erfolgreich weiterentwickeln können.

In eine ähnliche Richtung gehen auch Schweizer Studien. So ist schon vor zehn Jahren festgestellt worden, dass die bestehenden Weiterbildungssysteme für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen unzureichend ausgerichtet sind und knapp die Hälfte der Lehrkräfte überhaupt erreichen (Landert 1999). Auf der anderen Seite ist die Weiterbildungsbereitschaft der Lehrkräfte verglichen mit anderen europäischen Ländern durchaus hoch, wie Zürcher Daten zur Nachfrage zeigen (Heller/Rosenmund 2002). Der Erfolgsfaktor von Weiterbildungsmassnahmen ergibt sich auch mit diesen Studien aus dem Erfahrungstransfer. Dabei spielt die Kooperation zwischen den Lehrerinnen und Lehrern eine

wichtige Rolle (Rüegg 2000), weil das Berufswissen sich auch durch direkten Austausch verändert.

Diese Befunde werden unterstützt durch Studien zur Netzwerkbildung und zum persönlichen Coaching der Lehrkräfte. Auch hier bestätigt sich, dass Weiterbildungsmassnahmen möglichst direkt auf die Unterrichtssituation und die handelnden Lehrpersonen zugeschnitten sein müssen. Netzwerke dienen dem Austausch gleicher oder ähnlicher Erfahrungen, die sich unmittelbar im eigenen Praxisfeld anwenden lassen. Dieser Erfahrungsaustausch muss angereichert werden durch Rückmeldungen und Interventionen von Coaches. Besonders wirksam ist diese Form, wenn konkrete Fachinhalte des Unterrichts berührt werden und sich damit auch reflexive Innovationen verbinden lassen (West/Staub 2003).

Ähnliche Befunde lassen sich auch für die Erwachsenenbildung feststellen. Je weniger konkret die Angebote sind und je weniger sie sich auf bestimmte Zielgruppen beziehen, desto unwirksamer - auf die Breite gesehen - sind die Massnahmen. Ein Beispiel ist die politische Bildung, die auch im internationalen Vergleich als eine zentrale Aufgabe der freien Erwachsenenbildung angesehen wird, sich bislang jedoch als wenig wirksam erweist. Die Aufgabe ist kaum strukturiert, lässt in der Bearbeitung sehr viele Möglichkeiten zu, schliesst kaum etwas aus und erlaubt schon aus diesem Grunde nur wenig Kontrolle. Welche Angebote wirksam sind und welche nicht, ist weder den Anbietern noch den Bildungskonsumenten bekannt.

Unter dem Stichwort „civic education“ überwiegt in der Erwachsenenbildung die politische Programmatik, während die Datenlage schmal ist. Es gibt in den angelsächsischen Ländern wohl schulische Standards für „civic education“, aber offenbar hat der Unterricht nur geringe Auswirkungen auf das politische Verhalten von Erwachsenen, soweit das überhaupt bekannt ist (Finkel 2003). Gut untersucht sind Effekte etwa der politischen Partizipation für ältere Kinder und Jugendliche, nicht jedoch für Erwachsene ausserhalb von schulischen Lehrgängen und Berufsbildungen, die sich curricular steuern lassen. Aber „civic education“ für Erwachsene wäre eine wichtige Aufgabe etwa für Volkshochschulen, die ja Subventionen durch den Staat beziehen.

Eine deutsche Studie konstatiert die fehlende Lebensnähe vieler Angebote der politischen Bildung und vermisst auch die konzeptionelle Einbindung in die Zivilgesellschaft. Zielgerichtete Arbeitsbündnisse zwischen den Volkshochschulen, der Instituten für politische Bildung, der ausserschulischen Jugendarbeit und etwa der kirchlichen Erwachsenenbildung fehlen fast immer. Generell wird gefragt, ob der politischen Bildung nicht in den letzten zwei Jahrzehnten die zu grosse Nähe zur Politik zum Nachteil geraten ist und sie offener gegenüber der Gesellschaft werden muss, wenn sie an Attraktivität gewinnen will. Schliesslich wird auch hier die Organisation in Form von unverbundenen Kursen kritisiert (Fritz/Maier/Bönisch 2005).

Das scheint ein durchgehendes Bild zu sein. Deutsche Studien, die sich mit der Wirksamkeit von staatlichen Massnahmen zur beruflichen Weiterbildung von Personen ohne Beschäftigung befassen, zeigen oft unklare Effekte, die vor allem mit der extremen

Heterogenität der Massnahmen zu tun haben. Die verschiedenen Interventionen der Arbeitsämter und anderer Anbieter umfassten ein „äusserst breites Spektrum,“ das ungebündelt in Kursformaten realisiert wurde und sich empirisch kaum kontrollieren liess. Erst die drastische Reduktion des Angebotes, die Verbesserung des Qualitätsmanagements und so der Zielsteuerung sowie die Verstärkung des Wettbewerbs unter den Anbietern haben die Situation verändert. Hier waren Bildungsgutscheine im Übrigen ein wirksames Mittel zur Angebotsbereinigung (Bonin/Schneider 2006).

Der Erfolg solcher Massnahmen hängt stark von der Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ab. Jedes gut gemeinte Angebot kann durch Desinteresse unterlaufen werden, wobei monetäre Anreize das Interesse steigern könne, ohne dass deswegen eine dauerhafte Motivation entsteht, die vor allem von den konkreten Aussichten der Weiterbildungsmassnahme bestimmt wird. Es ist klar, dass bei Arbeitslosen vor allem die Wahrscheinlichkeit einer Wiederbeschäftigung motivierend wirkt, allerdings zeitabhängig und sehr stark gesteuert durch Praktikumserfahrungen während der Weiterbildung, weil damit die Chance einer Übernahme durch den Betrieb verbunden ist, ähnlich wie das im dualen System der Berufsausbildung der Fall ist (Jansen 2005).

Noch schwerer einzuschätzen ist die Wirksamkeit von Massnahmen zur Weiterbildung von Beschäftigten, einfach weil hier allein schon auf der Betriebsebene hochgradig verschiedene Verhältnisse bestehen und eine Vielzahl von kaum zu kontrollierenden Faktoren in Rechnung zu stellen sind. Eine Schweizer Studie aus dem Jahre 2004 stellt denn auch fest, dass die Vielfalt der betrieblichen Weiterbildungsmassnahmen wie erwartet gross ist und die Datenlage allenfalls grundsätzliche Überlegungen zulässt, weil Transferdaten nur begrenzt vorhanden sind bzw. überhaupt nicht erhoben werden, und zwar weder von den Auftraggebern noch von den Anbietern (Prey u.a. 2004).

- Die schwer zu erreichenden Zielgruppen verlangen besonderen Aufwand, weil für sie weder biografisch noch von ihrer Beschäftigung her Weiterbildung überhaupt nahe liegt.
- Bereitschaft zur Weiterbildung besteht aus Lernhaltungen, die berufsbiografisch aufgebaut werden und die sich mit vergleichsweise geringen Anreizen kaum verändern lassen.

Das gilt umso weniger, je höher der Bildungsstand und je anspruchsvoller die Beschäftigung ist. Vielfach sind aber auch bei besserverdienenden Berufsgruppen Mitnahmeeffekte beobachtet worden. Das Geld in Form von Gutscheinen ist erwünscht, die Weiterbildung selbst wäre dagegen ohnehin unternommen worden. Eine Frage ist auch, welcher Nutzen für die Beschäftigung sich damit verbindet.

Insgesamt scheint es schwer zu sein, das lebenslange Lernen wirklich steuern zu können. Beispiele aus dem Ausland lassen sich nur sehr begrenzt auf das eigene System übertragen. Und man sollte sich hüten, von neuen Instrumenten die Auflösung von kulturellen oder gesellschaftlichen Barrieren zu erwarten, die der Weiterbildung entgegenstehen.

Die politische Rhetorik sagt wenig über die tatsächliche Praxis aus. Über den Sinn der Weiterbildung allgemein herrscht weitgehender Konsens, die Finanzierung dagegen ist

umstritten. Wenn bestimmte Zielgruppen etwa über das Anlegen von Bildungskonten befragt werden, dann ist schon der Ausdruck „account“ für lebenslanges Lernen fremd. Das Geld fließt wenn, dann in den unmittelbaren Bildungskonsum, nicht in die Bildungsvorsorge. Englische Untersuchungen zeigen, wie fremd diese Idee den Konsumentinnen und Konsumenten immer noch ist (Thursfield/Smith/Holden/Hamblett 2002).

Mein Schluss gilt nochmals Erfahrungen aus der Weiterbildung von Lehrpersonen. Hier kann auch gezeigt werden, was unternommen werden muss, um zu einem kohärenteren und nachhaltigeren Angebot zu gelangen. Und es lässt sich der Bezug auf die Wissenschaften thematisieren, die in der Weiterbildung irgendwie präsent sind, oft aber nur, um für Legitimation zu sorgen und den Kurswert zu erhöhen.

5. Schlussfolgerungen für die Weiterbildung von Lehrpersonen

Typischerweise gibt es in den Angeboten Reflexions-, aber keine Theoriephasen. Für die Teilnehmer interessant ist nicht die Theorie, sondern die Verbesserung der eigenen Erfahrung. Ein solches Verhalten ist systemgerecht, denn Praktiker erwarten Nutzen und vermeiden Abstraktionen, die ihr Arbeitswissen nicht anreichern und in ihrem Berufsfeld nicht unterzubringen sind. Aber das muss nicht heissen, dass sich Weiterbildungsangebote allein auf die Erwartungen ihrer Abnehmer beziehen oder danach richten müssten. Ergebnisse aus der Hirnforschung oder der Lernpsychologie werden auch von wissenschaftsfernen Praktikern akzeptiert, wenn sie ihre Handlungspraxis damit besser begründen können oder wenn damit praktikable Modelle des Wandels verbunden sind.

Allerdings verlangt ein solcher Wissenschaftsbezug nicht nur eine spezielle Expertise, sondern auch besondere Formen der Entwicklung. Wenn aus der Neurophysiologie praktisch nicht mehr hervorgeht, als was wir seit der Reformpädagogik kennen, ist trotz präziser Wissenschaft nicht viel gewonnen. Dass hinter dem didaktischen Prinzip „learning-by-doing“ neurophysiologische Erkenntnisse stehen, wusste bereits John Dewey, ohne dass deswegen das Prinzip überall gleich erfolgreich angewendet werden konnte. Die Praxis erprobt, was zu ihr passt, und das ist trotz aller „Neurodidaktik“ nicht aus der Wissenschaft abzuleiten. Die Basisprobleme einer Schule sind immer schon gelöst, wer etwas ändern will, muss die bestehenden Lösungen verbessern oder die Probleme adressatengerecht neu definieren.

Auf der anderen Seite sollten die Angebote der Weiterbildung daraufhin überprüft werden, ob und wie weit sie „wissenschaftsgestützt“ verfahren. Die Formel wird im Programm der Pädagogischen Hochschulen geführt und verweist auf eine heikle Form von Legitimation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die Weiterbildung sollte also zertifizieren und besonders kennzeichnen, wenn ein Angebot tatsächlich *wissenschaftsgestützt* ist. Das ist nur dann der Fall, wenn bestimmte Standards erfüllt werden, eine rein nominelle Zuordnung genügt nicht.

Eine allgemeine Programmformel verleitet zu der Annahme, dass *alle* Kursangebote dieses Kriterium erfüllen, was nicht der Fall ist und auch nicht sinnvoll wäre. Weiterbildung

ist nicht in jeder Hinsicht auf Forschung angewiesen, oft genügt ein einfacher Transfer von Praxiswissen und vielfach brauchen die Akteure nur die Anstöße anderer Akteure. Eine Brücke, also, zwischen Wissenschaft und Weiterbildung ist nicht überall erforderlich. Sie sollte nur an bestimmten Stellen gebaut und beschriftet werden. Das gilt umso mehr, als ein wissenschaftshausgestütztes Programm nicht mit Imitationslernen bewältigt werden kann, das aber in der Weiterbildung von Lehrkräften ein Erfolgsfaktor ist.

„Wissenschaftsgestützt“ heisst nicht, dass die Praktikerinnen und Praktiker zu Forscherinnen und Forschern werden sollen, wie dies früher die Handlungsforschung apostrophiert hatte.

- Ein Kurs ist dann „wissenschaftsgestützt“, wenn er auf den Ergebnissen bestimmter Forschungen basiert und diese vermitteln will.
- „Forschung“ ist hier etwas Eingeschränktes. Gemeint sind nur Studien, die sich empirischen oder historischen Standards unterziehen.
- Der Ausdruck „Theorie“ ist weiter gefasst, so dass *theoriebasiert* sein kann, was nicht *forschungsbasiert* ist.

Man sollte sich genau überlegen, wo wissenschaftsgestützte Programme eingesetzt werden und wo nicht. Nachdiplomstudiengänge sind dafür ein besserer Ort als schulhausinterne Fortbildungen. Allerdings gilt das nur soweit, wie sich die Produzenten der Forschung auf Lehrkräfte und deren Entwicklungsaufgaben einstellen.

Dann kann der primäre Gewinn der Studien nicht in der Anreicherung der Publikationslisten der Forscher liegen, sondern in der Verbesserung des Arbeitswissens der Praxis. Die Forschung dient der Praxis und besteht nicht aus Belehrungen. Die Akteure werden ernst genommen und die Theorie behauptet nicht, mehr zu wissen als die Praxis. Die Probleme müssen aufbereitet und in Form von verständlichen Beschreibungen zurückgespielt werden. Die Lösungen vor Ort werden durch eine bessere Sicht auf die Probleme angereizt und nicht etwa abgestossen.

Aber das klingt wieder sehr ideal und hat auch tatsächlich die bisherige Praxis gegen sich. Das gilt mindestens für den pädagogisch-psychologischen Bereich der Weiterbildung, der wenig strukturiert ist, kaum zielgenau verfährt und immer noch sehr viele verschiedene Themen zulässt. Es liegen bislang kaum Module vor, in denen Forschungswissen so aufbereitet ist, dass Praktikerinnen und Praktiker etwas davon haben, also ihre professionelle Kompetenz und ihr Know How sichtbar verbessern. Dieses Defizit liegt bei der Forschung, nicht bei der Praxis. Sie muss nicht auf die Forschung warten, um weitermachen zu können; umgekehrt muss die Forschung zeigen, was durch sie besser werden kann.

Aber nichts hindert die Weiterbildung daran, solche Module zu entwickeln und anzubieten. Sie setzen voraus, dass die Ausbildung die Vorteile von Forschungswissen deutlich gemacht hat. Am Ende ihres Studiums müssen die angehenden Lehrkräfte wissen, wann und zu welchem Zweck sie Forschungswissen einsetzen können. Zudem müssen sie wissen, wo sie es abrufen können. Die Resultate müssen elektronisch zugänglich sein und für diesen Zweck aufbereitet werden. Wer also wissen will, mit welchen Daten sich der

Elternabend verbessern lässt,⁶ muss dies abrufen können und zugleich als Angebot in der Weiterbildung wieder finden. Ähnlich muss es Lehrmittel geben, die wissenschaftsgestützt sind und sich in Aus- und Weiterbildung gleichermaßen verwenden lassen.

Dazu lohnt es sich den Status Quo zu verlassen und bei „lebenslangem Lernen“ die Nutzerwartungen von Berufsfeldern vor Augen zu haben. Sonst bleibt es beim *watchword* und beim Weckruf, dem sich ohne Nachteile auch entziehen kann. Nur wer wirklich aufstehen will, hört den Wecker, wer nicht, stellt ihn gar nicht erst. Anders gesagt: Niemand kann ständig umlernen, die „Entwicklungsaufgabe“ besteht also darin zu erkennen, was sich zur Anreicherung des eigenen Wissens und Könnens lohnt und was nicht. Und für die Angebotsseite gilt, dass nichts so schnell vergessen wird wie ein überflüssiger Kurs und dass nichts schwerer zu erreichen ist als Nachhaltigkeit.

Literatur

- Akademien der Wissenschaften Schweiz: Zukunft Bildung Schweiz. Anforderungen an das schweizerische Bildungssystem 2030. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz 2009.
- Bell, D.: *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books 1973.
- Berufsbildung in der Schweiz 2014. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation 2014.
- Bonin H./Schneider, H.: Wirksamkeit der Förderung der beruflichen Weiterbildung vor und nach den Hartz-Reformen. Bonn: IZA 2006. (= IZA Discussion Paper No. 2069)
- Bundesamt für Statistik (BfS): *Lebenslanges und Weiterbildung. Bestandesaufnahme der internationalen Indikatoren und ausgewählte Resultate*. Bearb. v. A. Borkowsky/J.-C. Zuchuat. Neuchâtel: BfS 2006.
- Dewey, J.: *The Middle Works 1899-1924, Vol. 6: How We Think and Selected Essays 1910-1911*. Ed. by J.A. Boydston; intr. by H.S. Thayer/V.T. Thayer. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.
- Finkel, F.E.: Can Democracy be Taught? Adult Civic Education, Civil Society and the Development of Democratic Political Culture. In: *Journal of Democracy* Vol. 14 (2003).
- Fritz, K./Maier, K./Bönisch, L.: *Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Weinheim/München: Juventa-Verlag 2006.
- Havinghurst, R.J.: *Developmental Tasks and Education*. New York: Longman 1948.
- Hawley, W.D./Valli, L.: The Essentials of Effective Professional Development: A New Consensus. In: L. Darling-Hammond/G. Sykes (Eds.): *Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey Bass 1999, S. 127-150.
- InnovationsIndikator 2010. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung 2011.

⁶ Ich beziehe mich auf das Dissertationsprojekt von Jean-Pierre Zürcher (Pädagogische Hochschule Schaffhausen), das der Optimierung von Elternabenden gewidmet ist.

- InnovationsIndikator 2013. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung 2014.
- Jansen, M.: Zur Wirksamkeit der „Förderung beruflicher Weiterbildung (FbW)“. Diplomarbeit Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Konstanz. Ms. Konstanz 2005.
- Landert, Ch.: Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung. Zürich/Chur: Rüegger 1999.
- OECD: Economics and Finance of Lifelong Learning. Paris: OECD Publishing 2001.
- Oelkers, J.: John Dewey und die Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2009.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von R. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008. (= Bildungsforschung, Band 27)
- PISA 2012 Ergebnisse im Fokus. Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können. Paris: OECD 2013.
- Prey, H. u.a.: Formen der betrieblichen Weiterbildung und ihre qualifizierenden Wirkungen. Bern/Aarau: Schweizerischer Nationalfonds/NFP 43 2004.
- Rasmussen, P.: Lifelong Learning as Social Need and as Policy Discourse. In: R. Dale/S. Robertson (Eds.): Globalisation and Europeanisation in Education. Oxford: Symposium Books 2009, S. 85-100.
- Rüegg, S.: Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bern et. al.: Peter Lang 2000. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 30)
- Schmid, Chr.: Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p.-Verlag 2006.
- Thursfield, D./Smith, V./Holden, R./Hamblett, J.: Individual Learning Accounts: Honourable Intentions, Ignoble Utility? In: Research on Post-Compulsory Education Vol. 7. No. 2 (2002), S. 133-146.
- West, L./Staub, F.C.: Content-Focused Coaching. Transforming Mathematics Lessons. Portsmouth NH: Heinemann 2003.

