

GRUNDLAGEN
DER
WEITER
BILDUNG

*Andrea de Cuvry
Friedrich Haebelin
Werner Michl
Hartmut Breß (Hrsg.)*

**Erlebnis
Erwachsenenbildung**

Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik

Andrea de Cuvry/Friedrich Haebelin/
Werner Michl/Hartmut Breß (Hrsg.)

Erlebnis Erwachsenenbildung

Grundlagen der Weiterbildung

Herausgegeben von
RA Jörg E. Feuchthofen
Prof. Dr. Michael Jagenlauf
Prof. Dr. Arnim Kaiser

Andrea de Cuvry/Friedrich Haebelin/
Werner Michl/Hartmut Breß (Hrsg.)

Erlebnis Erwachsenenbildung

Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik

Luchterhand

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme
Erlebnis Erwachsenenbildung : zur Aktualität handlungsorientierter
Pädagogik / Andrea de Cuvry ... (Hrsg.). - Neuwied ; Kriftel :
Luchterhand, 1999
(Grundlagen der Weiterbildung)

ISBN 978-3-937-21030-8 (Print)

ISBN 3-472-03980-9 (Print)

ISBN 978-3-965-57027-6 (eBook)

Alle Rechte vorbehalten.

© 2000 by Hermann Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied, Kriftel.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar.

Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: arttec grafik Simon & Wagner, St. Goar.

Satz: Satz · Bild · Grafik Marohn, Dortmund.

Druck: Kanters, Alblisserdam.

Papier: Permaplan von Arjo Wiggins Spezialpapiere, Ettlingen.

⊗ Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier.

Vorwort

Pädagogik, Lernpsychologie und die Erwachsenenbildung sind sich den wirksamen Lerngesetzen, die Comenius vor mehr als 350 Jahren formulierte, immer bewußt gewesen. Es war auch damals schon bekannt,

- daß anschauliches Lernen möglichst viele Sinne anzusprechen hat,
- daß der Mensch nicht mit dem Kopf allein lernt, sondern Weiterkenntnis auch über den Körper geschieht,
- daß selbsttätiges Lernen erfolgreicher ist als der passive Konsum von Information,
- daß handlungsorientierte Lernformen ungewöhnliche und nachhaltige Wirkungen erzielen.

Herausgeber und Autoren haben es sich zum Ziel gesetzt, eine Bestandsaufnahme hinsichtlich handlungsorientierter Konzepte für den Bereich Erwachsenenbildung zu machen. Ausgehend von Ursprüngen am Anfang dieses Jahrhunderts, wird die Weiterentwicklung in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung betrachtet und aus den Erfahrungen ihrer Umsetzungen in der Praxis berichtet. Reflexionen darüber, in welchen Kontexten die Handlungsorientierung auch in der Zukunft der Erwachsenenpädagogik bedeutsam sein wird, bilden den Abschluß.

Wir widmen dieses Werk Professor Dr. Michael Jagenlauf zu seinem 60. Geburtstag. Ihm, der die Handlungsorientierung in der erwachsenenpädagogischen Arbeit in Wissenschaft und Forschung an der Universität der Bundeswehr Hamburg, aber auch in der Praxis der Erwachsenenbildung zu seinem Leitprinzip erklärt hat.

Gedankt sei allen Autoren, die zum Zustandekommen dieses Buches beigetragen haben.

Ohne die finanzielle Unterstützung der Universität der Bundeswehr Hamburg, dem Verein »Freunde und Förderer der Universität der Bundeswehr Hamburg e.V.«, der Gesellschaft zur Förderung der Erlebnispädagogik e.V. (GFE) und privaten Spendern hätten wir dieses Projekt nicht realisieren können. Dafür möchten wir herzlich danken.

Dank sagen möchten wir auch Stephanie Kessens, die uns bei der Manuskriptbearbeitung und -gestaltung engagiert und umsichtig unterstützt hat.

Hamburg, Berg, Ulm im August 1999

Andrea de Cuvry
Friedrich Haeblerlin
Werner Michl
Hartmut Breß

Inhalt

Einleitung und Überblick	1
I Ursprünge: Gedanken und Konzepte im Spiegel des 20. Jahrhunderts	5
1 Das Recht auf Bildung in der deutschen Bildungsgeschichte seit 1945 <i>Lutz R. Reuter</i>	7
2 Das ›volksbildnerische Arbeitslager‹ – Erlebnispädagogische Bezüge einer ›bürgergesellschaftlichen‹ Option von Erwachsenenbildung <i>Rainer Brödel</i>	22
3 Die Kategorie der Bildung in der erwachsenenpädagogischen Theorieentwicklung. Eine historisch-systematische Betrachtung <i>Norbert Vogel</i>	33
4 Die Fesseln der Dinge lösen – Über den moralischen und tatsächlichen Auftrag der Erwachsenenbildung <i>Ekkehard Nuisl</i>	44
5 Wie Erwachsene lernen – Von den Ergebnissen und Folgen neuerer Lernforschung für die Praxis der Erwachsenenbildung <i>Gerhard Strunk</i>	54
II Aktives Lernen in der Hochschule	71
1 Das Fernstudium – ein Beitrag zur »Universität der Zukunft«. Didaktische Überlegungen <i>Otto Peters</i>	73
2 Wo liegen Ressourcen für eine Lehr- und Lernkultur an Hochschulen? <i>Werner Michl</i>	85
3 Konzeptualisierung der Pädagogischen Infrastruktur für die tele- matischen Lehr- und Lernformen an der »Virtuellen Fachhochschule« <i>Gerhard Zimmer</i>	98
4 Die Exploration – Eine häufig vernachlässigte Phase im Forschungsprozeß <i>Friedrich Haerberlin und Wilhelm Tielker</i>	110

III	Neue Lernparadigmen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung	121
1	Perspektiven der Betrieblichen Weiterbildung – Bedarfe aus Sicht der Wirtschaft <i>Winfried Schlawke</i>	123
2	Lebendig sein oder funktionieren – Zur Problematik betrieblichen Arbeitens und Lernens <i>Harald Geißler</i>	135
3	Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung für Veränderungen <i>Peter Nieder/Gerald Straka</i>	147
4	Lernen in modernen Arbeitsprozessen – Zur Neugestaltung betrieblicher Bildungsarbeit <i>Peter Dehnbostel</i>	153
5	Über die wachsende Anforderung, Erziehungs- und Bildungsprozesse individuell und biographisch zu gestalten <i>Hans-G. Bauer</i>	164
6	Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen – Realistische Möglichkeit oder bildungspolitische Utopie? <i>Reinhold Weiß</i>	176
7	Die Ballade vom besseren Menschen oder vom besseren Manager <i>Jana Leidenfrost/Klaus Götz</i>	192
8	Lösungen durch das Erleben und Handeln am Problem Unbeteiligter <i>Tilly Miller</i>	207
9	Berufliche Weiterbildung zwischen Selbstorganisation und politischer Steuerung am Beispiel der Weiterbildung von Suchtfachleuten in der Schweiz <i>Karl Weber</i>	217
IV	Erleben, handeln, lernen: Erlebnispädagogik und Erwachsenenbildung	227
1	Transatlantische Ausblicke. Was sagen Erlebnispädagog/innen, wenn sie »Metapher« sagen? <i>Cornelia Schödlbauer</i>	229
2	Erlebnispädagogische Didaktik und psychologische Instruktionstheorie: Konvergierende Entwicklungen in einem interdisziplinären Forschungsfeld <i>Rainer Dieterich</i>	244

3	Erleben und erzählen – Zur Theorie der Erlebnispädagogik. Über Erlebnisse sprechen ... <i>Horst Siebert</i>	256
4	Erlebnispädagogik in der betrieblichen Ausbildung: Ein Praxisbericht zu Wirkungen und Transfer <i>Hartmut Breß</i>	264
5	Das Hildesheimer Pyramidenmodell – Ein Begleitverfahren zur Qualitätssicherung bei Aufgabenübertragungen auf die Gruppe in erlebnispädagogischen Unternehmungen <i>Michael Schwindt</i>	279
V	Erwachsenenbildung: Vielfalt für die Zukunft	291
1	Zukunft des Lernens in der Wissensgesellschaft <i>Peter Faulstich</i>	293
2	Von der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung – Veränderungen lebensbegleitenden Lernens in der Volkshochschule <i>Volker Otto</i>	305
3	Deutungslernen in der Erwachsenenbildung – Voraussetzung für ein nachhaltiges Lernen <i>Rolf Arnold/Ingeborg Schüßler</i>	314
4	Erfahrung Kompetenzanalyse – mehr als eine Bedarfserhebung <i>Andrea de Cuvry</i>	327
5	EXPO 2000: Messe- und Ausstellungspädagogik – Brücke zwischen betroffenen Menschen und »Noch-Nichtbetroffenen« <i>Erika Schuchardt</i>	338
6	Selbstorganisiertes Lernen – Impuls oder Tradition für die Erwachsenenbildung? <i>Manuel Schulz/Zorana Gavranovic</i>	353
	Autorenverzeichnis	366

Einleitung und Überblick

Vertreter der sog. »Neuen Richtung« in der Erwachsenenbildung forderten in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts ganzheitliche Bildungskonzepte, die das Individuum mit seinen Interessen und Potentialen lebensweltbezogen in den Mittelpunkt rückten. Hier liegen die Wurzeln handlungsorientierter Ansätze in der Pädagogik. Die Teilnehmerorientierung wurde methodisch-didaktisch bedeutsamer, und erlebnisorientierte Ansätze wurden in der Folge erprobt. Damit war der Grundstein gelegt für ein spezifisches Selbst- und Aufgabenverständnis in der Erwachsenenbildung. Die ganzheitlichen pädagogischen Ansätze waren gekennzeichnet durch Methoden, die den Einsatz von »Kopf, Herz und Hand« (Pestalozzi) forderten. Lernen sollte zum Erlebnis werden. Der Blick auf die Weiterentwicklung dieser Konzepte seit dieser Zeit bis heute kennzeichnet das erste Kapitel dieses Buches.

Nach dem zweiten Weltkrieg wurden die verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen auch für die Erwachsenenbildung grundgelegt. »Das Recht auf Bildung« und »Bildungschancengleichheit« waren Gegenstand der Bildungsreformdiskussion, die Lutz R. Reuter in seinem Beitrag zum Thema macht. Die in die Zukunft weisende aktuelle Diskussion stellt die Allzuständigkeit des Staates in Frage und prüft Möglichkeiten der Entfaltung bürgergesellschaftlicher Pluralität.

Vor dem Hintergrund sich auch aktuell verändernder Lebens-, Arbeits- und Tätigkeitsformen diskutiert Rainer Brödel das Bildungsmodell des volksbildnerischen Arbeitslagers aus der freien Volksbildung der Weimarer Epoche unter dem »Zielaspekt eines gleichzeitigen Tätigwerdens Erwachsener in den beiden Sphären der Erwerbs- und Bürgerarbeit«.

»Die Kategorie der Bildung in der erwachsenenpädagogischen Theorieentwicklung« greift Norbert Vogel in seinem Beitrag auf. In seiner historisch-systematischen Betrachtung zeigt er, »daß der Bildungsbegriff – in unterschiedlicher Intensität und Akzentuierung – als durchgängige Bezugsgröße zur Verständigung über Erwachsenenbildung im allgemeinen und Erwachsenenbildung im besonderen diente« und an Aktualität nicht verloren hat. Für Ekkehard Nussli ist Bildung »systemischer Bestandteil gesellschaftlicher Ziele und Werte, die ober- und außerhalb von Bildung liegen«. Diese Ziele und Werte soll Bildung thematisieren und hinterfragen, um auch als Persönlichkeitsbildung den einzelnen Menschen dazu zu befähigen, »sich selbst entfalten zu wollen und zu können«. Gerhard Strunk beleuchtet das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Psychologie vor dem Hintergrund seiner Entstehungsgeschichte. Erst in jüngster Zeit kennzeichnen kooperative Aspekte die Verbindung der beiden Nachbardisziplinen. Die Ergebnisse der neueren Lernforschung bringen für die Praxis der Erwachsenenbildung unter Qualitäts- und Akzeptanzgesichtspunkten wertvolle Informationen.

Unter der Überschrift »aktives Lernen« wird die Handlungsorientierung auch in den Hochschulen zunehmend umgesetzt. Unter dieser Thematik leitet Otto Peters das zweite Kapitel ein. Er provoziert die Anhänger der traditionellen Lehre mit seinen didaktischen Erwägungen zum Fernstudium. Er fordert ein »Zusammenspiel von Lernaktivitäten des Fernstudiums, Präsenzstudiums und Studiums in der digitalen Lernumgebung.« Diese Triade, so Peters, wäre im Stande derartig optimale Studienbedingungen erzeugen, wie es sie in keiner der beteiligten Studienformen allein geben kann. Ohne Zweifel eröffnet sich hier für die Hochschuldidaktik ein weites Feld! Werner Michl begibt sich auf die Suche nach den Ressourcen für eine Lehr- und Lernkultur an Hochschulen. Dabei stellt er vor allem zwei Themenkreise näher vor: Zum einen den Hochschullehrer als den Mittelpunkt, um den sich alles dreht und trotz der neuen Medien auch zukünftig alles drehen wird. Zum anderen das nähere Umfeld der Lehre, den Fachbereich, die Hochschule, die Öffentlichkeit, also jene Bedingungen der Lehre, auf die wir nur mittelbar Einfluß nehmen können.

Gerhard Zimmer beschreibt anhand des Beispiels des vom BMBF geförderten Projektes »Virtuelle Fachhochschule« die Voraussetzungen und Bedingungen einer pädagogischen Infrastruktur, die didaktische, methodische und telematische Aspekte berücksichtigt.

Friedrich Haerberlin und Wilhelm Tielker greifen »eine häufig vernachlässigte Phase« im Rahmen der empirischen Sozialforschung auf: die Exploration. Die Autoren begründen die Bedeutsamkeit für die Konzeption und Durchführung empirischer Studien, gerade auch im Umfeld der Erwachsenenbildung.

Aktuelle gesellschaftliche Wandlungsprozesse und deren Folgen für die berufliche und betriebliche Aus- und Weiterbildung sind Thema des dritten Kapitels. Winfried Schlaffke stellt sieben Thesen zum Strukturwandel vor. Sie beschreiben flexible Unternehmensorganisationen, wechselnde Arbeitsbeziehungen und komplexe Kompetenzstrukturen.

»Lebendig sein oder funktionieren« – in diesem Spannungsfeld stehen die Menschen in den Unternehmen täglich. Harald Geißler greift »die Problematik betrieblichen Arbeitens und Lernens« auf. Im ökonomischen Interesse sollten die Unternehmen die Lebendigkeit ihrer Mitarbeiter fördern und damit Lernfähigkeit entwickeln, um die Gemeinsamkeiten pädagogischer und ökonomischer Praxis weiter zu entfalten.

Peter Nieder und Gerald Straka diskutieren die Bedingungen selbstgesteuerten Lernens unter motivationstheoretischen Gesichtspunkten. Sie gehen der Frage nach, inwieweit extrinsische Motivation der intrinsischen im Hinblick auf ihre Intensität nahe kommen kann. Peter Dehnbostel skizziert verschiedene betriebliche Lernformen, mit deren Hilfe Lernziele, wie z.B. produkt- und ergebnisorientiertes bzw. reflexives Handeln erreicht werden können.

Hans-G. Bauer sieht eine neue und wachsende Anforderung für die Erwachsenenbildung darin, »Erziehungs-, Ausbildungs-, und Bildungsprozesse individuell und biographisch anzulegen und zu gestalten«. Dabei gilt es, für das

Individuum, das Gleichgewicht zwischen Beruf, Arbeit und Persönlichkeitsentwicklung zu finden. Bei den »veränderten Geschäftsgrundlagen« des Lernens im ausgehenden Jahrhundert ist vor allem auf selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen zu setzen. Erziehungs- und Bildungsprozesse müssen individuell und biographisch gestaltet werden. Reinhold Weiß stellt die Meßbarkeit von informell erworbenen Kompetenzen und deren Bedeutung für betriebliche Personalinformationssysteme zur Diskussion. Hintergrund seiner Überlegungen ist die Forderung der Europäischen Kommission nach allgemeingültigen, vergleichbaren Kompetenznachweisen.

Jana Leidenfrost und Klaus Götz beschreiben den Prozeß und die Evaluierungsergebnisse eines Seminars zur Persönlichkeitsentwicklung mit Führungskräften der DaimlerChrysler AG, das in der besonderen Umgebung eines Klosters stattfand. Die Teilnehmer konnten ihre Führungspraxis sowie ihr Führungsverhalten auf einer persönlichen Ebene reflektieren. Eine »umfassende Standortbestimmung ermöglicht den Führungskräften, neue Perspektiven für das Handeln zu entwickeln«. Tilly Miller beschreibt »die Methode der Aufstellungen« anhand eines Praxisbeispiels im Rahmen von Teamentwicklung.

Den Abschluß dieses Kapitels bildet Karl Webers Beitrag, der die berufliche Weiterbildung von Suchtfachleuten in der schweizer Eidgenossenschaft beschreibt, die im Spannungsfeld zwischen Selbstorganisation und politischer Steuerung steht.

Lernen durch Metaphern – ein in den USA aktueller Ansatz des Lernens – hat sich zu einem der bedeutendsten Themen nicht nur der deutschsprachigen Erlebnispädagogik entwickelt. Sie gibt dem vierten Kapitel thematisch den Rahmen. Dieser spezifische Ansatz gewinnt auch in der Praxis und Theorie der Bildungsarbeit zunehmend an Bedeutung. Cornelia Schödlbauer beschreibt und hinterfragt kritisch die Übertragung der amerikanischen Leitlinien in die deutsche Szene.

Rainer Dieterich geht in seiner Analyse den Gemeinsamkeiten von Erlebnispädagogik und psychologischer Instruktionstheorie nach. Dabei gibt es deutliche Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten, die beiden Richtungen neue Spielräume und Möglichkeiten erschließen, voneinander zu lernen. Auch Horst Siebert kommt am Thema »Metaphern« nicht vorbei. Das Verhältnis von »erleben und erzählen« steht im Mittelpunkt seines Beitrages, insbesondere die Möglichkeiten aus erzählten Erlebnissen zu lernen. Eine Lernchance »narrativer Pädagogik besteht in der Ermöglichung von Differenzenerfahrungen...Lernen erfordert dosierte Diskrepanzen, Perturbationen, neue Unterscheidungen, Perspektivenwechsel.«

Hartmut Breß beschreibt Wirkungen und Methoden zur Transfersicherung erlebnispädagogischer Seminare mit Auszubildenden der Wieland Werke AG. Das Hildesheimer Pyramidenmodell ist ein Begleitverfahren zur Qualitätssicherung bei Aufgabenübertragungen auf die Gruppe in erlebnispädagogischen Unternehmungen. Michael Schwindt erklärt dieses Modell und zeigt seine Anwendungs-

möglichkeiten in der Praxis der Sozialen Arbeit auf, um zu einem kontinuierlichen Qualitätsmanagement in der Erlebnispädagogik beizutragen.

Im letzten Kapitel wird der Versuch unternommen, die Bedeutung handlungsorientierter Ansätze in der Erwachsenenbildung der Zukunft zu bestimmen. Peter Faulstich steckt die Rahmenbedingungen für die Zukunftsentwicklung des Lernens in der Wissensgesellschaft ab, die große Ressourcen für die Erwachsenenbildung birgt. Die Veränderungen, die sich aus der Forderung nach lebenslangem Lernen für die öffentliche Weiterbildung, d.h. besonders für die Volkshochschulen ergeben, stellt Volker Otto in Aussicht. Die Begründung für Deutungslernen in der Erwachsenenbildung sowie die Anforderungen im Rahmen von Kompetenzentwicklung erläutern Ingeborg Schüßler und Rolf Arnold. Pädagogische Aspekte im Prozeß eines eignungsdiagnostischen Verfahrens im Hinblick auf Kompetenzentwicklung beschreibt Andrea de Cuvry am Beispiel von Wiedereinsteigerinnen und zeigt die Bedeutung für eine subjektorientierte individuelle Weiterbildungsplanung auf. Von den Erfahrungen eines wohl beispiellosen Integrationsprojektes mit »Betroffenen und Noch-Nichtbetroffenen« auf einer Messe berichtet Erika Schuchardt.

Im abschließenden Beitrag skizzieren Manuel Schulz und Zorana Gavranovic zunächst die wichtigsten theoretischen Positionen zum selbstorganisierten Lernen und setzen sich weiterhin mit einer ausgewählten didaktisch-methodischen Konzeption für die Initiierung und Begleitung selbstorganisierter Lernprozesse in die Praxis auseinander. Dabei wird auch auf Verwandtschaft und Abgrenzung zwischen Teilnehmerorientierung und Selbstorganisation als didaktische Leitprinzipien der Erwachsenenbildung eingegangen.

I Ursprünge: Gedanken und Konzepte im Spiegel des 20. Jahrhunderts

1. Das Recht auf Bildung in der deutschen Bildungsgeschichte seit 1945 <i>Lutz R. Reuter</i>	7
2. Das ›volksbildnerische Arbeitslager‹ – Erlebnispädagogische Bezüge einer ›bürgergesellschaftlichen Option‹ von Erwachsenenbildung <i>Rainer Brödel</i>	22
3. Die Kategorie der Bildung in der erwachsenenpädagogischen Theorieentwicklung. Eine historisch-systematische Betrachtung <i>Norbert Vogel</i>	33
4. Die Fesseln der Dinge lösen – Über den moralischen und tatsächlichen Auftrag der Erwachsenenbildung <i>Ekkehard Nuissl</i>	44
5. Wie Erwachsene lernen. – Von den Ergebnissen und Folgen neuerer Lernforschung für die Praxis der Erwachsenenbildung <i>Gerhard Strunk</i>	54

Das Recht auf Bildung in der deutschen Bildungsgeschichte seit 1945

Lutz R. Reuter

Verschiedene Paradigmen haben den wissenschaftlichen und politischen Diskurs zum deutschen Bildungswesen in den vergangenen Jahrzehnten bestimmt. Dazu gehören das »Recht auf Bildung« und »Bildungschancengleichheit«. Beide waren in verschiedenen Phasen der deutschen Nachkriegsgeschichte Fokus der Bildungsreformdiskussion. Im folgenden wird dieser Diskurs, welcher der bipolaren Sicht von Freiheitsrecht und Leistungsanspruch verhaftet bleibt, nachgezeichnet. Sein Schwerpunkt liegt fraglos im Bereich der schulischen Erstausbildung, doch hatte er Bedeutung auch für die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung.

1 Recht auf Bildung in der Besatzungszeit

»Das deutsche Erziehungswesen soll so überwacht werden, daß die nazistischen und militaristischen Lehren völlig ausgemerzt und die erfolgreiche Entwicklung demokratischer Ideen ermöglicht wird.« (Potsdamer Abkommen 1946)

Denazifizierung, Demilitarisierung, Dezentralisierung und Demokratisierung waren die Leitideen der Alliierten für die Umgestaltung von Erziehungszielen, Inhalten und Strukturen des Bildungswesens im besetzten Deutschland, die im Potsdamer Abkommen vom 2. August 1945 festgelegt worden waren. Diese Ziele wurden in der Kontrollrats-Direktive Nr. 54 des Alliierten Kontrollrates vom 25. Juni 1947 noch einmal wiederholt und konkretisiert, zugleich aber deutlich abgeschwächt gegenüber den Befehlen der Militäradministrationen in den Besatzungszonen (vgl. z.B.: Direktive für die Kommandierenden Generäle der US-Armee in Deutschland 1945). Die Direktive 54 enthielt bildungspolitische Zielvorgaben: Gleichheit der Bildungschancen; Schulgeldfreiheit; Lernmittelfreiheit und Unterhaltsbeihilfen; zwölfjährige Schulpflicht; Stufenschule; Erziehung zur Demokratie; Lehrplanreform; universitäre Lehrerbildung; Zulassung privater (Bekenntnis-)Schulen. Die Direktive war eine Kompromißformel, gingen doch die tatsächlichen Entwicklungen längst auseinander. In der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) vollzog sich der Prozeß bildungspolitisch-administrativer Planungen und Entscheidungen in engster Abstimmung der Sowjetischen Militäradministration (SMAD) mit der SED und der Deutschen Zentralverwaltung der SBZ; die Landesorgane waren bedeutungslos. Wichtig-

stes Rechtsdokument war das formal von den Ländern und Provinzen verabschiedete, inhaltlich weitgehend übereinstimmende »Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule« von 1946. Mit der »antifaschistisch-demokratischen Schulreform« übernahm es Ziele der Weimarer Zeit, des Potsdamer Abkommens und des SMAD-Befehls Nr. 40: demokratische Einheitsschule, Koedukation, gleiches Recht auf Bildung, Chancengleichheit, Demokratisierung der Lehrpläne und Verbot privater Bildungsstätten. Es legte zugleich die Grundlagen für die sozialistische Umwandlung des Bildungswesens, die ihren Niederschlag in den Schul- bzw. Bildungsgesetzen der DDR von 1959 und 1965 fand. (Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der deutschen demokratischen Republik, 1959; Gesetz über das einheitliche sozialistische Schulwesen in der deutschen demokratischen Republik, 1965).

Die Entwicklung des Schul- und Bildungssystems in den Westzonen wich davon ab und führte sehr bald in eine restaurative Richtung. Äußerlich war die machtpolitische Situation nicht anders als in der SBZ. Doch während dort die SMAD schon im Juli 1945 die Deutsche Zentralverwaltung für das Bildungswesen unter Leitung des aus Moskau zurückgekehrten Kommunisten Paul Wandel etabliert hatte und mit dieser eng abgestimmt den Umbau des Bildungswesens betrieb, waren die westdeutschen Bildungsverwaltungen in der Lage, in vielen Fragen inhaltenden Widerstand zu leisten. Der Konsens über die Fortsetzung der auf der Weimarer Schulkonferenz von 1920 steckengebliebenen Schulreform bestand bereits 1947 nicht mehr; die Reformkräfte waren geschwächt. Ursachen für die Verhinderung der Reform waren die unzureichende Abstimmung unter den Besatzungsmächten, die Wiedereinführung föderativer Strukturen, die den Landesverwaltungen und Landtagen eingeräumten Kompetenzen und die fehlende Vorbereitung reformorientierter deutscher Akteure. Letztlich lag die westdeutsche Entwicklung in den Mechanismen liberaler Demokratien begründet. Eine verinnerlichte »Umerziehung« und durchgreifende Reformen konnten nicht von außen, erst recht nicht durch Militärs erfolgen. Die entscheidenden Systemmerkmale, welche die Auseinanderentwicklung der beiden deutschen Bildungssysteme bestimmten, waren schon vor 1949 etabliert: Einparteienherrschaft, ideologischer Führungsanspruch und tatsächliche Machtposition der SED, Zentralismus und Einheitlichkeit auf der einen Seite, Parteienkonkurrenz, Föderalismus, liberale Demokratie und gesellschaftlicher Pluralismus auf der anderen.

2 Recht auf Bildung im Verfassungsrecht

2.1 Bundesverfassungsrecht

Das am 23. Mai 1949 in Kraft getretene Grundgesetz (GG) enthält keine explizite Garantie eines »Grundrechts auf Bildung« und insoweit auch nicht eines

»Grundrechts auf Weiterbildung«. Zum Bildungswesen beschränkt es sich auf punktuelle Regelungen zum Elternrecht (Art. 6 Abs. 2), zur staatlichen »Schulaufsicht« (Art. 7 Abs. 1), zum Religionsunterricht (Art. 7 Abs. 3) und zum Privatschulwesen (Art. 7 Abs. 4–5) sowie zur Freiheit von Forschung und Lehre (Art. 5 Abs. 3). Art. 12 garantiert allen Deutschen das Recht auf freie Wahl der Ausbildungsstätte. Ursprünglich auf berufsbildende, hochschulische und weiterbildende Einrichtungen beschränkt umfaßt Art. 12 nach heutiger Auffassung auch weiterführende allgemeinbildende Schulen. Art. 2 erweitert den Kreis der Berechtigten auf Nichtdeutsche mit uneingeschränktem Aufenthaltsrecht (zum bildungsrechtlichen Status von Zuwanderern vgl. Reuter 1999). Auch im quartären Bereich (Erwachsenenbildung) sind die Länder zuständig, doch verfügt der Bund hier über nicht unerhebliche Kompetenzen. Dies gilt für die Regelung (z.T. auch Finanzierung) der Weiterbildung des öffentlichen Dienstes (Art. 73 Nr. 8, 84a Abs. 1), der Weiterbildungsgänge in der Wirtschaft (Art. 74 Nr. 11), des Bildungsurlaubs und der Arbeitsförderung durch Weiterbildung (Art. 74 Nr. 12), der Weiterbildung an den Hochschulen (Art. 75 Nr. 1a, 91b) und für die Planung des Weiterbildungsbereichs (Art. 91a, vgl. Reuter 1996, S. 157–175).

Zwischen 1965 und 1975, d.h. parallel zur westdeutschen Bildungsreformdebatte, gab es eine intensive Diskussion darüber, ob aus den Grundrechten und Staatsgrundnormen (Art. 20) ein Grundrecht auf Bildung »abgeleitet« werden könnte (vgl. Clewinghaus 1973, Peters 1972, Reuter 1975). Ralf Dahrendorf hatte 1966 den folgenden Verfassungsartikel vorgeschlagen (Dahrendorf 1966, S. 23):

- (1) Jeder Mensch hat ein Recht auf eine intensive Grundausbildung, die ihn befähigt, von seinen staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten wirksamen Gebrauch zu machen.
- (2) Jeder Mensch hat ein Recht auf eine seiner Leistungsfähigkeit entsprechende weiterführende Ausbildung.
- (3) Es ist die Pflicht der staatlichen Instanzen, dafür Sorge zu tragen, daß diese Rechte ausgeübt werden können.

Das Recht auf Bildung wurde als »soziales Grundrecht«, d.h. als Grundlage aller anderen Grundrechte verstanden. Voraussetzung, von den Freiheitsrechten Gebrauch zu machen, wäre der Zugang zu und die Teilhabe an allgemeiner und beruflicher Aus- und Weiterbildung; Bedingung dafür, daß alle ihre Freiheitsrechte ausüben könnten, wäre die Gleichheit der Chancen auf Bildung. Rechtsdogmatisch wurde das »Grundrecht auf Bildung« generiert aus

- (1) Art. 7 Abs. 1 (Schulen als staatliche Veranstaltungen);
- (2) Art. 6 Abs. 2 (Teilhaberecht der Eltern zugunsten ihrer Kinder am staatlichen Schulwesen);
- (3) Art. 12 (Zugang zu den staatlichen Erstausbildungs- und Weiterbildungsstätten);
- (4) Art. 2 (Persönlichkeitsentfaltung durch Bereitstellung von und Zugang zu staatlichen Erstausbildungs- und Weiterbildungsstätten);
- (5) Art. 20 (Sozialstaat als Verfassungsauftrag zur Grundrechtsermöglichung) und
- (6) Art. 3 (materielle Gleichheit).

Unbeschadet in der Begründung besteht heute in der Literatur (vgl. Sendler 1978; Richter/Schlink 1980; Richter 1994) und Rechtsprechung (vgl. BVerfGE

58, S. 155 (158), BVerwGE 47, S. 201 (206)) Konsens über das Bestehen eines grundgesetzlichen (Minimal-) Grundrechts auf Bildung mit seinen Aspekten »Entfaltung«, »Zugang und Teilhabe« sowie »Mitwirkung«.

In den siebziger Jahren setzte erneut eine Diskussion um soziale Staatsziele ein. Die vagen Vorschläge der Kommission »Staatszielbestimmungen/Gesetzgebungsaufträge« zur Ergänzung des Grundgesetzes wurden politisch nicht aufgegriffen (1983). Konkreter waren Entwürfe, die im Zusammenhang mit der Demokratisierung der DDR und der Wiedervereinigung vorgelegt worden waren. Der von der Arbeitsgruppe des »Zentralen Runden Tisches« (ZRT) im April 1990 vorgelegte Verfassungsentwurf sah in Art. 24 das »Recht auf gleichen, unentgeltlichen Zugang zu den öffentlichen Bildungseinrichtungen« vor (vgl. Fischer 1990, S. 15–58). Doch hielt der vom ZRT nicht mehr verabschiedete Entwurf gegen die seinerzeit in der DDR verbreiteten Forderungen nach Entstaatlichung des Bildungswesens eindeutig am staatlichen Primat fest (vgl. demgegenüber Positionspapier des Zentralen Runden Tisches zu Bildung, Erziehung, Jugend vom 5. März 1990, in: Fuchs/Reuter 1995).

Nach Art. 5 Einigungsvertrag vom 31. August 1990 sollten sich innerhalb von zwei Jahren die gesetzgebenden Körperschaften mit einer Reform des Grundgesetzes, insbesondere mit »Überlegungen zur Aufnahme von Staatszielen« befassen (BGB. II S. 889). Der vom Kuratorium für einen demokratisch verfaßten Bund deutscher Länder im Juni 1991 vorgelegte Verfassungsentwurf sah erweiterte demokratische Beteiligungs- und soziale Grundrechte vor. Art. 7 enthielt ein Grundrecht auf Bildung und eine freiheitliche Bildungsverfassung:

»Der Staat garantiert den unentgeltlichen Zugang und die freie Wahl der Schule durch die Genehmigung und gleichberechtigte Förderung allgemein zugänglicher Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft.«

Auch die »Bausteine« und »Verfassungspolitischen Leitlinien zu einer gesamtdeutschen Verfassung« des DGB enthielten ein Recht auf Bildung, das jedoch traditionell etatistisch ausgerichtet war (Reuter 1994, S. 20ff.). Die Gemeinsame Verfassungskommission (GVK) von Bundestag und Bundesrat verabschiedete 1993 Staatsziele zur Gleichstellung der Geschlechter, zur Achtung von Minderheitengruppen, zum Umweltschutz und zur europäischen Einigung, nicht jedoch zu sozialen Grundrechten bzw. Staatszielen, auch nicht zum Bildungswesen (Bericht der Gemeinsamen Verfassungskommission 1993). Die SPD hatte eine Ergänzung von Art. 20 beantragt: »Der Staat schützt und fördert den Zugang eines jeden Menschen zur Bildung.« (GVK 1993, S. 290f.) Der Antrag von Bündnis 90/Die Grünen nahm den Kuratoriumsentwurf auf und verknüpfte im Recht auf Bildung die Freiheiten des Zugangs, der Auswahl und der Trägerschaft:

- (1) Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung.
- (2) Der Staat garantiert den unentgeltlichen Zugang und die freie Wahl der Schule durch die Genehmigung und gleichberechtigte Förderung allgemein zugänglicher Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft.« (GVK 1993, S. 294)

Die weiteren Absätze regelten die Durchlässigkeit der Bildungswege, die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte, das Recht der Einzelschulen auf Selbstverwaltung im Rahmen der Gesetze, die Anforderungen an die Genehmigung freier Schulen aller Stufen und die Beteiligung von Vertretern der Betroffenen in der staatlichen Bildungsverwaltung. Der in- und ausländische Diskurs zur Autonomie der Bildungseinrichtungen (insbesondere der Schulen), zur Neuordnung der Aufgabenverteilung im Bereich der inneren und äußeren Schulangelegenheiten oder gar zur bürgerschaftlich verfaßten Schule hingegen drang nicht in die GVK vor. Damit vermochte sich die von der Bürgerrechtsbewegung in der DDR vielfach erhobene Forderung nach Schulen in pluraler, sei es staatlicher, kommunaler oder bürgerschaftlicher Trägerschaft, wie sie in der »Leipziger Erklärung« des Forums Freie Pädagogik Ausdruck gefunden hatte, auch in der Verfassungsdebatte nicht mehr Gehör zu verschaffen.

2.2 Die Verfassungen der DDR

Die Aussagen der Verfassungen der Länder der DDR, zwischen dem 20. Dezember 1946 (Thüringen) und 28. Februar 1947 (Sachsen) angenommen, stimmten weitgehend überein; sie gingen auf einen Entwurf der SED zurück. Gemäß den jeweiligen Abschnitten über die Volksbildung sollte »die öffentliche Erziehung (...) durch eine für Knaben und Mädchen gleiche, organisch gegliederte Einheitsschule mit demokratischem Schulsystem auf der Grundlage der allgemeinen Schulpflicht« erfolgen (Art. 85 Verfassung der Provinz Sachsen-Anhalt vom 10. Januar 1947). Im übrigen wurden Chancengleichheit, Elternmitbestimmung, Unentgeltlichkeit und Begabungsförderung sowie Humanismus, Demokratie und religiöse Toleranz als Leitlinien des Bildungssystems bestimmt; Einrichtungen freier Träger waren nicht vorgesehen (vgl. Verfassungsberatungen in Sachsen 1947). Ein Recht auf Bildung enthielten nur die Verfassungen von Thüringen (Art. 69) und Brandenburg (Art. 58).

Die »bürgerliche« Verfassung« der DDR vom 7. Oktober 1949, in enger Anlehnung an die Reichsverfassung von 1919, jedoch in einigen Elementen bereits sozialistisch konzipiert, wiederholte den Inhalt des Schulgesetzes von 1946. Art. 35 garantierte jedem Bürger das »gleiche Recht auf Bildung und auf freie Wahl seines Berufes«. Dieses Recht sollte auf allen Ebenen des Bildungssystems durch ausschließlich staatliche Einrichtungen auf der Grundlage eines Gesetzes der Republik verwirklicht werden. Die Länder sowie ihre Verfassungen und staatlichen Organe waren nicht nur im Bildungsbereich spätestens im Herbst 1949 bedeutungslos geworden. Rechtliche Instrumente zur Durchsetzung der Grundrechte wie die nach Art. 138 vorgesehene Verwaltungsgerichtsbarkeit wurden nicht eingeführt. Die »sozialistische« Verfassung vom 6. April 1968 schrieb die »sozialistische Umwälzung der gesellschaftlichen Ordnung« fest und etablierte das Führungsmonopol der SED. Die Verfassungsänderungen vom 7. Oktober 1974 betrafen nicht den Bildungsbereich. Art. 25 und 26 waren eine

Kurzfassung des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965. Das »gleiche Recht aller Bürger auf Bildung« garantierte eine »kontinuierliche sozialistische Erziehung, Bildung und Weiterbildung«. Nach sozialistischem Verständnis waren Grundrechte nicht mehr bürgerliche Selbstbestimmungsrechte, sondern sozialistische Persönlichkeitsrechte. Auf dem Hintergrund ihres Doppelcharakters als Rechte und Pflichten verkörperte das sozialistische Grundrecht auf Bildung in diametraler Umkehr des freiheitsrechtlichen Ausgangspunktes die Erziehungsaufgabe des sozialistischen Staates vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung. Als Organisationsformen der Optimierung des gesellschaftlichen Handelns der Bürger dienten sie der »ständigen Höherentwicklung der individuellen und gesellschaftlichen Potenzen«. (Büchner-Uhder/Poppe/Schüsseler 1966, S. 563ff.) »Nur hochgebildete, Natur und Gesellschaft überschauende, dem Sozialismus treu ergebene Menschen« wären – so der offizielle Kommentar zu Art. 26 – »in der Lage, die entwickelte sozialistische Gesellschaft zu gestalten (...).« (Sorgenicht u.a. 1969, S. 85)

2.3 Die Landesverfassungen der Bundesrepublik Deutschland

Die Bildungsgrundrechte der westdeutschen Landesverfassungen kennzeichnet demgegenüber die Doppelfunktion von Freiheitssicherung und gesellschaftlicher Integration. Sechs Verfassungen (Bayern, Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen sowie die Verfassung des 1953 aufgelösten Landes Württemberg-Baden) enthalten ein Recht auf Bildung; die übrigen (außer Hamburg) garantieren explizit den freien Zugang zu oder einen Verfassungsauftrag zur Errichtung von Bildungsstätten; elf Landesverfassungen verpflichten Staat und Gemeinden zur Förderung der Erwachsenenbildung. Art. 4 der nach der Wiedervereinigung revidierten Verfassung Niedersachsens vom 19. Mai 1993 lautet kurz: »Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung.«

In vielen Nachkriegsverfassungen spiegeln sich in den Bildungskapiteln Zeitgeist und Zeitumstände: Sie gewährleisteten Bildung nach Maßgabe von »Begabung, Berufung und Neigung« und garantieren »sozial Schwächergestellten« besondere Erziehungsbeihilfen; zu den obersten Bildungszielen gehört die »Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne«.

»Jeder Bewohner Bayerns hat Anspruch darauf, eine seinen erkennbaren Fähigkeiten und seiner inneren Berufung entsprechende Ausbildung zu erhalten.« (Art. 128 Bayerische Verfassung vom 2. Dezember 1946) »Jedem jungen Menschen soll zu einer seiner Begabung entsprechenden Ausbildung verholffen werden. Begabten soll der Besuch von höheren und Hochschulen nötigenfalls aus öffentlichen Mitteln ermöglicht werden.« (Art. 31 Rheinland-Pfälzische Verfassung vom 18. Mai 1947)

In fünf der vor 1949 verabschiedeten Landesverfassungen sowie in der Verfassung von Nordrhein-Westfalen vom 28. Juni 1950 stehen die Bildungsartikel im Zusammenhang mit ausführlichen Regelungen zur Kultur-, Wirtschafts- und So-

zialverfassung. Die meisten der nach dem 8. Mai 1949 verabschiedeten Verfassungen (z.B. die der britischen Zone) verzichteten angesichts der Sozialstaatsklausel des Grundgesetzes auf derartige Regelungen und auf eigene Grundrechte. Zu den Inhalten der Bildungsartikel gehören Fragen des Schulwesens (Schulpflicht, Schulaufsicht, Schulformen, Lehrerbildung, Elternrecht, Mitwirkung, Privatschulen, Religions- und staatsbürgerlicher Unterricht) sowie der Berufs-, Erwachsenen- und Hochschulbildung.

Verfassungskommentare und Literatur kennzeichnen den rechtlichen Charakter der Landesbildungsgrundrechte entweder als Programmsätze bzw. Verfassungsaufträge oder als Leistungsansprüche (vgl. Geller/Kleinrahm/Fleck 1996). Verglichen mit dem Elternrecht ist ihre Bedeutung eher gering geblieben. Die in den meisten Landesverfassungen enthaltenen Bildungs- und Erziehungsziele verpflichten den Schulunterricht auf Demokratie, Humanismus, Pluralität und Toleranz. Allen Verfassungsbestimmungen zum Bildungswesen ist ein mit Blick auf die Perversion des nationalsozialistischen Staates erstaunliches Maß an Etatismus zu eigen:

»Privatschulen müssen den an die öffentlichen Schulen gestellten Anforderungen entsprechen. Sie können nur mit Genehmigung des Staates errichtet und betrieben werden.« (Art. 134 Bayerische Verfassung)

Im Gegensatz zur Ordnungsfunktion des Staates im Weiterbildungs- und in wachsendem Maße auch im Hochschulwesen bleibt das Schulwesen eine Bastion des Staates. Alternative Formen öffentlicher Schulen wie staatlich-kommunale oder bürgerschaftliche Schulen sind weder nach dem Krieg noch seither im deutschen Verfassungskontext angedacht worden. Neben den Eltern ist es fast ausschließlich der Staat, der als Bildungsversorger verstanden wird. Das Recht auf Bildung wurde und wird als Recht auf undiskriminierten Zugang zu staatlicherseits strukturell, pädagogisch, curricular und partizipatorisch ausgestalteten öffentlichen Schulen angesehen; das »Quasi-Monopol« der Volksschule nach Art. 7 Abs. 5 verkörpert die verbreitete Vorstellung von der Schule als staatlicher Anstalt. Exemplarisch verdeutlicht dies die 1989 überarbeitete Verfassung von Schleswig-Holstein. Nur scheinbar garantiert sie – wie in der Erwachsenenbildung – einen pluralistischen Rahmen für das Schulwesen, wenn sie der dänischen nationalen Minderheit und der friesischen Volksgruppe die Errichtung eigener nationaler Schulen zugesteht, zu deren Förderung sie das Land verpflichtet. Denn alle übrigen Schüler werden nach Art. 8 in staatlichen Schulen als »Gemeinschaftsschulen« zusammengefaßt. Das Recht nationaler Minderheiten auf eigene Schulen ist nur als »Partikularinteresse« anerkannt; die schulrechtlichen »Sonderregelungen« für Zuwandererschüler beinhalten demgegenüber nicht einmal Rechte, sondern obrigkeitsstaatliche Leistungen (vgl. Reuter 1999). Nur die Kultur der Mehrheit konstituiert den Bildungsbegriff der Schule, aber die Kulturen der Minderheiten »bereichern« ihn immerhin (vgl. Neumann/Reuter 1997). Zwar ist gesellschaftliche Pluralität Prinzip der Curriculumentwicklung im Staatsschulwesen. Als universelles Prinzip freiheitlicher Schulverfassung in der Zivilgesell-

schaft tritt Pluralität weder in den Landesverfassungen noch im einfachen Schulrecht auf.

Die seit 1992 verabschiedeten ostdeutschen Verfassungen garantieren ein Grundrecht auf Bildung als soziales Grundrecht (»Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung«, Art. 20 Verfassung des Freistaates Thüringen vom 25. Oktober 1993) oder als Staatsziel (»Das Land anerkennt das Recht eines jeden Menschen (...) auf Bildung als Staatsziel an.«, Art. 20 Verfassung des Freistaates Sachsen vom 6. Juni 1992). Eingedenk der Zugangsrestriktionen in der DDR zur Erweiterten Oberschule oder zur Hochschule garantieren außerdem alle Verfassungen ausdrücklich jedem das Recht auf »freien Zugang zu allen öffentlichen Bildungseinrichtungen unabhängig von seiner wirtschaftlichen und sozialen Lage sowie seiner weltanschaulichen und politischen Überzeugung« (Art. 8 Verfassung des Landes Mecklenburg-Vorpommern). Doch gibt es auffallende Unterschiede: Ein explizites Recht auf Bildung enthält nicht die Verfassung, sondern nur das Schulgesetz von Mecklenburg-Vorpommern, welches die sich daraus ergebenden Bildungsansprüche auf die Garantien des Gesetzes beschränkt; durch die Qualifizierung als Staatsziel nimmt die Sächsische Verfassung dem Recht auf Bildung seinen Anspruchscharakter. Die Verfassung des Landes Brandenburg hingegen definiert das Grundrecht auf Bildung als Anspruch auf Schul-, Berufs- und Weiterbildung und räumt einen Rechtsanspruch auf Freistellung zur beruflichen, kulturellen und politischen Weiterbildung ein (Art. 33). Die ostdeutschen Verfassungen garantieren – sprachlich moderner gefaßt als die älteren westdeutschen – durchgängig das Recht auf »individuelle Entfaltung durch Bildung« sowie »Zugang zu und Teilhabe an öffentlichen Bildungsangeboten«. Die im Winter 1989 und 1990 erhobenen Forderungen nach einer freiheitlich-pluralen Organisation des Schulwesens haben indes keinen Niederschlag gefunden. Die traditionelle Auslegung des Begriffs der »Aufsicht« des Staates über das Schulwesen (Art. 7 Abs. 1 GG) hatte sich schon 1991 wie Mehltau über alle Ideen eines bürgerschaftlich verantworteten Schulwesens gelegt.

3 Recht auf Bildung im Europarecht und internationalen Recht

Die Art. 149 und 150 (ex-126 u. 127) EU-Vertrag definieren die Ziele und Aufgaben der Europäischen Union im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung, enthalten aber keine individuellen Rechte der Unionsbürger. Diese garantiert Art. 2 des (ersten) Zusatzprotokolls zur Europäischen Menschenrechtskonvention:

»Das Recht auf Bildung darf niemandem verwehrt werden. Der Staat hat bei der Ausübung der von ihm auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen.«

GRUNDLAGEN DER WEITER BILDUNG

Andrea de Cuvry
Friedrich Haeberlin
Werner Michl
Hartmut Breß (Hrsg.)

Erlebnis Erwachsenenbildung

Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik

Mit dem Sammelband wird eine aktuelle Standortbestimmung handlungsorientierter Ansätze in der Erwachsenenbildung vorgenommen. Nachgezeichnet werden der Entstehungszusammenhang (Ursprünge des Konzepts handlungsorientierten Lernens) sowie der Entwicklungsverlauf (insbesondere in der praktischen Umsetzung) bis heute. Es wird einerseits der theoretische Hintergrund beleuchtet, andererseits werden Beispiele aus der Praxis der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung dargestellt. Eine kritische Reflexion zu Fragen der Umsetzung handlungsorientierter Ansätze in der Bildung Erwachsener sowie ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungen runden den Band ab. Der Band ist Prof. Dr. Michael Jagenlauf zum 60. Geburtstag gewidmet.

Herausgeber:

Andrea de Cuvry ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Fachbereich Pädagogik an der Universität der Bundeswehr Hamburg,

Prof. Dr. Werner Michl ist Leiter des Zentrums für Hochschuldidaktik der Bayerischen Fachhochschulen in Kempten,

Prof. Dr. Friedrich Haeberlin ist Professor für Methoden der empirischen Sozialforschung im Fachbereich Pädagogik an der Universität der Bundeswehr Hamburg,

Dr. Hartmut Breß ist Leiter der Weiterbildung bei der Wieland-Werke AG in Ulm.

ISBN 3-472-03980-9



9 783472 039808