



WISSENSCHAFT UND PRAXIS

- Band 14 -

Beate Braumann

**INTEGRATION
VON
SOZIAL- UND
SCHULPÄDAGOGIK
IM
TAGESREALSCHULKURS
DER
VOLKSHOCHSCHULE
LÜNEBURG**

VERLAG KLAUS NEUBAUER - LÜNEBURG

Schriftenreihe
WISSENSCHAFT UND PRAXIS

- Band 14 -

Herausgegeben

von

Prof. Dr. phil. habil. Jörg Ziegenspeck

UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Braumann, Beate: Integration von Sozial- und Schulpädagogik im
Tagesrealschulkurs der Volkshochschule Lüneburg :
Lernbiographien zum zweiten Bildungsweg / Beate Braumann.
Mit einem Vorwort von Klaus Wedekind. - Lüneburg : Neubauer, 1992
(Wissenschaft und Praxis ; Bd. 14)
ISBN 3-88456-097-2
NE: GT

© 1992 by **VERLAG KLAUS NEUBAUER - LÜNEBURG**
Druck und Herstellung: Bonn-Grunwald - Lüneburg

ISBN 3-88456-097-2

Schriftenreihe
WISSENSCHAFT UND PRAXIS
- Band 14 -

Beate Braumann

**INTEGRATION
VON
SOZIAL- UND SCHULPÄDAGOGIK
IM
TAGESREALSCHULKURS
DER
VOLKSHOCHSCHULE LÜNEBURG**

Verlag Klaus Neubauer
Lüneburg
1992

Danksagung

Allen, die zum Entstehen dieser Arbeit durch Anregungen und Hinweise beigetragen haben, danke ich herzlich.

Dies gilt vor allem für die Kollegen und Teilnehmer des Tagesrealschulkurses der Volkshochschule Lüneburg. Hier denke ich an die vielen fruchtbaren Gespräche mit meiner Kollegin Jutta Schreiber, deren freundschaftliche Kritik mir oft den rechten Weg wies. Bernd Runge vom Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens danke ich für seine bibliographischen Hinweise, Prof. Dr. K. Sauer für seine menschliche Unterstützung, Prof. Dr. H.-J. Apel für seine wohlthuende Sachlichkeit und Prof. Dr. H. Colla-Müller für seine präzise und unbestechliche Kritik. H.-W. Tölke danke ich für die wertvollen Anregungen aus dem Blickwinkel des Erwachsenenbildners. Frau Bord und Frau Schwendt halfen mir über so manche formale Klippe.

Die vielen Diskussionen mit Dr. Klaus Wedekind über den Kursalltag und das pädagogische Primat der Volkshochschularbeit erst haben die Idee reifen lassen, die kritische Reflexion zu wagen. Seine stete Bereitschaft, die Arbeit auch in schwierigen Phasen zu begleiten, trug unmittelbar zur Realisierung des Projektes bei. Er gab die Hilfe, die nur ein vorbildstiftender, in Forschung und Praxis ausgepichteter Profi geben kann.

Lüneburg, im Oktober 1991

Beate Braumann

VORWORT

Im vergangenen Jahrzehnt gerieten viele verschiedene soziale Problembereiche mehr und mehr ins öffentliche Interesse und in die öffentliche Diskussion. Teils waren diese Problembereiche "neu" oder "wieder neu" (z.B. Jugendarbeitslosigkeit, Drogenzene), teils waren es Bereiche, die - lange vorhanden - jetzt zusehends eine breitere Öffentlichkeit gewannen (z.B. Frauenemanzipation, Senioren, Behinderte, Straffällige).

Neben den mehr theoretisch-politisch geführten Diskussionen um diese neuen Problembereiche entwickelten sich meist lokal begrenzte praktische Initiativen als konkrete soziale Hilfe. Zu diesem Bereich praktischer Initiativen sind gerade auch die in weitem Sinne pädagogischen Bemühungen um die Menschen aus diesen Problembereichen zu zählen. Dabei entstanden Nischen praktisch-pädagogischen Handelns, die, wenig eingegrenzt durch formale rechtliche und institutionelle Regeln, neue Formen des Umgangs, des Unterrichtens und des Lernens möglich machten. Allerdings blieben solche Erfahrungen begrenzt auf die Beteiligten - Lehrende und Lernende.

Für jugendliche Arbeitslose war eine solche praktische Initiative das Angebot zum Nachholen von Schulabschlüssen. An der VHS Lüneburg wurde diese Initiative schon früh, Ende der siebziger Jahre, realisiert und war von Anfang an "sozialpädagogisch betreut". Jugendliche und junge Erwachsene aus der Region, die ihre bisherige Schulausbildung aus den verschiedensten Gründen abgebrochen hatten, erhielten hier Gelegenheit, sich durch den Erwerb eines gesellschaftlich akzeptierten Abschlusses zu rehabilitieren, um dadurch größere Chancen auf eine sie befriedigende Re-Integration zu erlangen. Hier haben sich insbesondere Volkshochschulen als öffentliche Träger Verdienste erworben, indem sie sich nicht ausschließlich und vordergründig an der Praxis und damit der oberflächlichen Vermittlung rein formaler Abschlüsse orientierten, sondern sowohl durch die Verpflichtung qualifizierter Mitarbeiter wie auch intensiver Fortbildung und Erfahrungsaustausch dem Pädagogischen innerhalb dieser sozialen Maßnahmen Vorrang verschafften. Hier sei auch auf die hilfreiche Unterstützung durch die Fachverbände (Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. und insbesondere Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes) verwiesen.

Diese Arbeit ist der Versuch, Erfahrungen aus einem solchen Bereich wissenschaftlich zu reflektieren und aufzuarbeiten, zu bewerten und zu publizieren. Die Autorin, selbst über mehrere Jahre in verschiedenen Funktionen im Projekt tätig gewesen, hat diesen Versuch wissenschaftlicher Aufarbeitung auch eigener Erfahrung als Dissertation am sozialpädagogischen Institut der Universität Lüneburg gewagt. Nach der wissenschaftlichen Akzeptanz möge es nun durch die Publikation gelingen, Erfahrungen und Erkenntnisse aus diesem Projekt über die Beteiligten hinaus einem breiteren Kreis von Interessierten bekannt und nutzbar zu machen. Vielleicht könnten Erfahrungen aus diesen Nischen - wie hier eine dokumentiert ist - auch zur Verbesserung, insbesondere zur Humanisierung des allgemeinbildenden Schulwesens hilfreich sein.

Klaus Wedekind
Leiter der VHS Lüneburg

Für meine Eltern

1978
1979

Inhalt

Einleitung und Forschungsinteresse	5
--	---

Erster Teil

Realschule und Tagesrealschulkurs der Volkshochschule Lüneburg

1. Der Realschulabschluß	8
1.1 Entwicklung der Realschule nach 1945	8
1.2 Der nachträgliche Realschulabschluß	13
1.3 Schulabschlußbezogene Weiterbildung an der Volkshochschule Lüneburg	19
2. Der Tagesrealschulkurs der Volkshochschule Lüneburg	23
2.1 Einrichtung und Finanzierung	23
2.2 Mitarbeiter	24
2.3 Organisationsrahmen	26
2.4 Abschlußprüfung	30
3. Die Teilnehmer des Tagesrealschulkurses	33
3.1 Kursabbrecher	33
3.2 Allgemeine Überlegungen zum Erwachsenenstatus der Kursteilnehmer	35
3.3 Statistische Erhebung ausgewählter Teilnehmerdaten	38
3.4 Teilnehmerstruktur	42

Zweiter Teil

Methodendiskussion

1. Sekundärliteratur zum Zweiten Bildungsweg	46
1.1 Vorbemerkung	46
1.2 "Graue Arbeiten"	47
1.3 Quantifizierende Verfahren.....	48
1.4 Qualitative Arbeiten	51
2. Methode der vorliegenden Untersuchung	54
2.1 Entscheidung für die biographische Methode	54
2.2 Die biographische Methode	55
2.3 Die Befragungsmethode	64
2.4 Das Auswertungsverfahren	68

Dritter Teil

Ausgewählte Lernbiographien von Teilnehmern des
Tagesrealschulkurses

1. Praktische Durchführung des Forschungsvorhabens	73
1.1 Auswahl der Befragten	73
1.2 Kontaktaufnahme	76
1.3 Ablauf der Interviews	78
1.4 Transkription	82
2. Lernbiographien	84
2.1 Gerda	84
2.1.1 Chronologischer Teil	84
2.1.1.1 Herkunftsfamilie	84
2.1.1.2 Schulzeit	87
2.1.1.3 Berufsorientierung	89
2.1.2 Systematischer Teil	100
2.1.2.1 Internalisierung gesellschaftlicher Werte	100
2.1.2.2 Krisenbewältigung	101
2.1.2.3 Selbstkonzept	105
2.1.2.4 Lernverhalten	108
2.1.2.5 Erleben des Unterrichts als Erwachsene	110
2.2 Manni	121
2.2.1 Chronologischer Teil	121
2.2.1.1 Herkunftsfamilie	121
2.2.1.2 Schulzeit	124
2.2.1.3 Berufsorientierung	127
2.2.2 Systematischer Teil	131
2.2.2.1 Internalisierung gesellschaftlicher Werte	131
2.2.2.2 Krisenbewältigung	133
2.2.2.3 Selbstkonzept	136
2.2.2.4 Lernverhalten	137
2.2.2.5 Erleben des Unterrichts als Erwachsener	141
2.3 Sven	149
2.3.1 Chronologischer Teil	149
2.3.1.1 Herkunftsfamilie.....	149
2.3.1.2 Schulzeit.....	151
2.3.1.3 Berufsorientierung	155
2.3.2 Systematischer Teil.....	161
2.3.2.1 Internalisierung gesellschaftlicher Werte	161
2.3.2.2 Krisenbewältigung	163

2.3.2.3	Selbstkonzept.....	166
2.3.2.4	Lernverhalten	169
2.3.2.5	Erleben des Unterrichts als Erwachsener	172
2.4	René	178
2.4.1	Chronologischer Teil	178
2.4.1.1	Herkunftsfamilie.....	178
2.4.1.2	Schulzeit	183
2.4.1.3	Berufsorientierung	187
2.4.2	Systematischer Teil	192
2.4.2.1	Internalisierung gesellschaftlicher Werte	192
2.4.2.2	Krisenbewältigung	195
2.4.2.3	Selbstkonzept.....	197
2.4.2.4	Lernverhalten.....	199
2.4.2.5	Erleben des Unterrichts als Erwachsener	200
2.5	Ottilie	209
2.5.1	Chronologischer Teil	209
2.5.1.1	Herkunftsfamilie.....	209
2.5.1.2	Schulzeit.....	212
2.5.1.3	Berufsorientierung.....	213
2.5.2	Systematischer Teil.....	217
2.5.2.1	Internalisierung gesellschaftlicher Werte	217
2.5.2.2	Krisenbewältigung.....	219
2.5.2.3	Selbstkonzept.....	220
2.5.2.4	Lernverhalten.....	223
2.5.2.5	Erleben des Unterrichts als Erwachsene	225

Vierter Teil

Vergleichende Auswertung der Fallstudien

1.	Komparative Betrachtung der Bildungsbiographien	231
1.1	Gründe für die Unterbrechung der Schulkarrieren	233
1.1.1	Selektion durch schulische Leistungsmessung	233
1.1.2	Ausbildung einer gesellschaftskritisch-reflexiven Haltung ...	237
1.1.3	Gestörte Interaktion mit Mitschülern	238
1.1.4	Gestörte familiäre Interaktion	239
1.1.5	Pädagogische Inkompetenz betreuender Erwachsener	241
1.1.6	Zusammenfassung	244

1.2 Gründe für den Wunsch nach Korrektur des Regelschulabschlusses	245
1.2.1 Deutlicherer Lebensentwurf mit zunehmendem Alter	245
1.2.2 Kritische Aufarbeitung der eigenen Vergangenheit	245
1.2.3 Deformierte Zukunftsperspektive durch Arbeitslosigkeit	246
1.2.4 Berufsausübung ohne Identifikationsmöglichkeiten	247
1.3 Erleben des Unterrichts als Erwachsener	248
1.3.1 Vorbemerkung	248
1.3.2 Beratung vor Kursantritt	248
1.3.3 Lerngruppe	249
1.3.4 Lehrer	250
1.4 Auswirkungen des Kursabschlusses	252
1.4.1 Instrumentelle Auswirkungen	252
1.4.2 Auswirkungen auf das Selbstkonzept	252
2. Fortschreibung des Kurskonzepts	253
2.1 Lerninhalte	253
2.2 Umgang mit erwachsenen Lernern	256
2.2.1 Freiwilligkeit	256
2.2.2 Leistungsrückmeldung und Leistungsmessung	257
2.2.3 Methodik des Unterrichts	261
2.2.4 Zum Verhältnis zwischen Lerner und Lehrer	263
2.3 Umgang mit sozial defizitären Gruppen	265
2.4 Sozialpädagogische Beratung	267
2.4.1 Beratung vor und während des Kurses	267
2.4.2 Zusammenarbeit mit betreuenden Einrichtungen	269
2.5 Arbeitssituation der Mitarbeiter	271
2.5.1 Kontinuität der Arbeit	271
2.5.2 Fortbildung	273
2.6 Organisation und Ausstattung	274
2.6.1 Zeitliche Planung des Kurses	274
2.6.2 Zusätzliche Angebote zum Unterricht	275
2.6.3 Sachliche Ausstattung	277
3. Schlußbemerkung	278

Einleitung und Forschungsinteresse

Die Heterogenität der Teilnehmerstruktur an Kursen des Zweiten Bildungsweges ist unumstritten und immer wieder dokumentiert worden.¹ Auch der Tagesrealschulkurs der Volkshochschule (VHS) Lüneburg ist, wie die bisherigen Ergebnisse gezeigt haben, ein Sammelbecken für Individuen mit sehr unterschiedlichen Biographien, was bei einer Kurskonzeption sowohl in organisatorischer als auch in didaktischer und methodischer Hinsicht berücksichtigt werden muß. Im Selbstverständnis der Volkshochschule kann es nicht Sinn eines solchen Kurses sein, die von Erwachsenen geprägte und auf Kinder und Jugendliche zielende Schulwirklichkeit auf die Erwachsenenbildung zu übertragen. Die partielle Identität der Ziele von erstausbildender Schule und Schulabschlußkursen für Erwachsene impliziert nicht von vornherein diejenigen Inhalte und Methoden, die für die Zielerreichung notwendig sind. Ein einfaches Wiederaufnehmen der schulischen Situation, die ja - nach den bisherigen Erfahrungen für einen Großteil der Teilnehmer des Tagesrealschulkurses - bereits einmal erfolglos durchlebt worden ist, ist den Lernschicksalen der Teilnehmer nicht adäquat.

Um das historisch gewachsene Procedere an subjektiven und objektiven Ansprüchen zu messen und eine theoretische und praktische Fortschreibung des Kurskonzepts als auch eine größere Sensibilität seitens der Mitarbeiter für die Themen der Teilnehmer zu erreichen, bedarf es der genauen Kenntnis exemplarischer Lernschicksale, i.e. eines intensiven Einblicks in einzelne Lerngeschichten.²

Während meiner Arbeit im Tagesrealschulkurs³ beobachtete ich vor allem zweierlei: zum einen in vielen Fällen geradezu das Verlangen von Teilnehmern, ihre Lebensgeschichte oder Ausschnitte davon zu erzählen; zum anderen bei mir selbst ein wachsendes Interesse an solcherart Erzählungen und Neugier auf mir bis dahin verschlossen gebliebene Lebenswelten. Meine eigene, durch die Lehrerausbildung und Ausübung des Lehrerberufs am Gymnasium geprägte Einstellung z.B. zur "Objektivi-

¹ vgl. II/1. dieser Arbeit

² KÖCKEIS-STANGL 1982 gibt dazu ein treffendes Beispiel: "Will man etwa in einer für Praktiker überzeugenden Form aufgrund von narrativen Interviews mit Jugendlichen aus einem Fürsorgeheim aufzeigen, wie die Alltagspraxis im Heim den von der Heimleitung geäußerten Resozialisationsplänen zuwiderläuft, läßt sich das anhand der konkreten Geschichten einzelner Jugendlicher weit besser bewerkstelligen als über Typisierungen und Verallgemeinerungen." (S. 362)

³ Seit 1984 bin ich im Tagesrealschulkurs als Lehrerin und zeitweise auch als sozialpädagogische Betreuerin tätig.

tät" von Leistung erfuhr eine gravierende Veränderung. Die Abhängigkeit, in die sich erwachsene Teilnehmer (die nicht selten älter als die Mitarbeiter, also auch die späteren Prüfer, waren) erneut begaben, um einen gesellschaftlich anerkannten Schulabschluß zu erwerben, mit dem sie sich einen privaten, sozialen und möglicherweise finanziellen Aufstieg erhofften, machte mich betroffen, und ich fühlte mich in gewisser Weise verpflichtet, meine "unverschuldeten" Wissens- und Bildungsvorsprünge anzubieten. Meine persönliche, privilegierte Situation wurde mir im Umgang mit diesen Menschen bewußt, und ich stellte mir täglich von neuem die Frage, welche Kausalfaktoren für die Unterbrechung ihrer Schullaufbahn verantwortlich waren, was sie zum Kursbesuch motivierte und nicht zuletzt, inwiefern sich ihr Selbstkonzept durch den Kursbesuch verändert hatte.

Auf dieser Basis wird zu untersuchen sein, inwiefern innerfamiliäre Sozialisations- und Interaktionsstrukturen Einfluß auf den individuellen Schulerfolg nehmen; ob Störungen in der Interaktion zwischen den Mitgliedern der jeweiligen Lerngruppe Auswirkungen auf die schulische Entwicklung haben; ob der Konflikt zwischen soziokulturellen Verhaltenserwartungen einer leistungs- und fortschrittsideologisch orientierten Gesellschaft auf der einen und der individuell-biographischen Dimension auf der anderen Seite zu Perspektivlosigkeit und damit zu "no-future"-Verhalten und Leistungsverweigerung führt; inwiefern der "Leistungsdruck, der neben Arbeitslosigkeit und Drogen auf Rang 3 der Probleme Jugendlicher rangiert",⁴ dazu führt, daß die vorgesehene Schulkarriere vorzeitig abgebrochen wird; und ob Defizite in der Beratungstätigkeit von Eltern und Lehrern konstatiert werden müssen.

Um Antworten auf diese Fragen näherzukommen, knüpfte ich bei jeder sich bietenden Gelegenheit im Kursalltag Gespräche an - diese verstärkt während meiner Tätigkeit als sozialpädagogische Betreuerin⁵ -, um mehr über die Teilnehmer und ihre Handlungsstrategien im Alltag zu erfahren. Bei diesen Gesprächen fiel auf, daß in den meisten Fällen zunächst die äußeren Gegebenheiten benannt wurden: Schulbesuch, Schulabschluß, Lehre, ggfs. abgebrochene Lehre usw. Dieser auch in Alltagsgesprächen üblicherweise eingehaltene Kommunikationsbeginn leitete dann häufig zu vertiefenden Erzählungen über. Je mehr ich dadurch über einzelne Teilnehmer erfuhr, desto deutlicher wurde mir der klaffende Abgrund, die Fremdheit zwischen ihrer und meiner Lebenswelt, und ich begann, sie als Experten für die Komplexität ihrer sozialen Wirklichkeiten zu betrachten.

⁴ BAACKE in BENSELER 1988, S. 109

⁵ Diese Tätigkeit wird unter Punkt I/2.2 näher beschrieben

Aus diesen Erwägungen heraus entwickelte sich das für diese Arbeit wesentliche Forschungsinteresse, nämlich die zunächst unstrukturierte, teilnehmende Beobachtung während des Kurses theoretisch aufzuarbeiten und wissenschaftlich zu beleuchten, die individuellen Bildungs- und Fortbildungsmotivationen zu untersuchen und diese auf ihre Wurzeln in der Funktionsweise früher besuchter Ausbildungsinstitutionen hin zu befragen, um damit die Basis für ein Kurskonzept zu schaffen, das den Interessen und Wünschen der erwachsenen Kursteilnehmer adäquat ist.

Im ersten Teil der vorliegenden Untersuchung wird nach einem kurz gehaltenen Überblick über historische Aspekte der Realschule nach 1945 - vor allem im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Bedeutung - der Tagesrealschulkurs der Volkshochschule Lüneburg vorgestellt - seine Entstehung, das Mitarbeiterteam sowie der äußere Organisationsrahmen. Da im Mittelpunkt die Teilnehmer des Kurses stehen sollen, werden anschließend die Ergebnisse einer statistischen Auswertung der Teilnehmerakten aus den Prüfungsjahren 1984 - 1990 daraufhin überprüft, ob sie erste Hinweise auf die Teilnehmerstruktur des Kurses geben.

Der zweite Teil der Arbeit sichtet die Sekundärliteratur zum Zweiten Bildungsweg und geht der Frage nach, welche methodische Vorgehensweise für das in dieser Untersuchung vorherrschende Interesse, nämlich den Lebenswelten der Teilnehmer auf die Spur zu kommen, am ehesten geeignet ist. Es wird zu zeigen sein, daß allein der Weg über Einzelfallanalysen detailliert Aufschluß über die Lerngeschichte der erwachsenen Teilnehmer zu geben vermag. Die Auswahl der Forschungssubjekte ergibt sich aus der im ersten Kapitel beschriebenen Teilnehmerstruktur; ausführliche Interviews liefern das Material für die Analysen.

Im dritten Teil werden nach der Beschreibung der praktischen Durchführung des Forschungsvorhabens fünf Biographien nach chronologischen und systematischen Gesichtspunkten unter besonderer Berücksichtigung der Lerngeschichte sozialwissenschaftlich paraphrasiert.

Der vierte Teil wertet die fünf Lernbiographien komparativ aus in Hinsicht auf die individuellen Gründe für die Unterbrechung der Schulkarriere im Jugendalter, den aufkeimenden Wunsch nach einer Korrektur des Regelschulabschlusses, das Erleben des Kursunterrichtes und die Auswirkungen des erworbenen Realschulabschlusses auf die biographische Gesamtsituation. Die genaue Kenntnis einzelner Lerngeschichten erlaubt dann auch, Anregungen für eine erwachsenengemäße Fortschreibung des Kurskonzepts zu geben.

ERSTER TEIL

REALSCHULE UND TAGESREALSCHULKURS DER VHS LÜNEBURG

1. Der Realschulabschluß

1.1 Entwicklung der Realschule nach 1945

Die Entwicklung einer allgemeinbildenden Mittelschule wurde nach dem Zusammenbruch 1945 und dem Verschwinden der Hauptschule aus dem deutschen Schulwesen¹ reaktiviert. Bemühungen um eine Reorganisation der Mittelschule gründeten sich vor allem auf die - allerdings umstrittene - Überzeugung, gerade die sogenannte "mittlere Schicht"² sei vom Naziregime besonders stark angesprochen und beeinflusst worden und müsse nun durch geeignete Schulen in deutlicher Abgrenzung zum Nationalsozialismus wieder neu ausgebildet werden.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges und der notwendig gewordenen Neuordnung des deutschen Schulwesens³ wurde die Dreigliedrigkeit des Schulsystems als folgerichtige Konsequenz der Auffassung, die rationalisierte Arbeitswelt bestehe aus einer entwerfenden Schicht, einer ausführenden und einer, die zwischen diesen beiden vermittele,⁴ fortgeschrieben. "Das heißt, die einen müssen anordnen und verordnen, die anderen müssen diese Ordnungsgedanken ausführen; aber damit das ordentlich geschieht, muß eine dritte Gruppe den Übergang vom Gedanken zur Tat, von der Theorie zur Praxis vermitteln."⁵ Der Realschule als "mittlerer Schule" wurde die Aufgabe übertragen, ein Angebot für diejenigen bereitzuhalten, die "praktische Anlagen mit theoretischen Neigungen vereinen"⁶ und denen deshalb das Gymnasium

¹ vgl. BRANDAU 1959, S. 298

² Der Begriff "mittlere Schicht" wird in dieser Arbeit nicht stratifikationstheoretisch beleuchtet, auf die sozialwissenschaftliche Differenz von Schicht und Klasse nicht eigens eingegangen. Mittlere Schicht meint hier die konventionell so bezeichnete gesellschaftliche Mitte, d.h. die Inhaber mittlerer sozialer und beruflicher Positionen.

³ "1945 galt es, das gesamte Schulwesen zu reformieren, organisch neu aufzubauen und mit einem ganz anderen Geiste zu erfüllen und den Schulen hohe und doch lebensnahe Ziele zu stellen." (Die Mittlere Schule, Jhg. 58, Dez. 1950, S. 75)

⁴ Die Mittlere Schule, Jhg. 58, August 1950, S. 2f

⁵ ebenda

⁶ "Zum neubau des schulwesens". In: "Die Schule", Jhg. 1, 1946, Nr. 1. Zitiert nach BRANDAU 1959, S. 5

zu theoretisch und die Volksschule zu praktisch orientiert sei. "Sie (die Realschule, d. Verf.) wird den besonderen, auf das Konkrete gerichteten Begabungen unter den Kindern gerecht und entspricht der sozialen Schichtung unseres Volkes und der Differenziertheit unseres Berufslebens."⁷ Jede der drei Schulformen⁸ erhielt einen Sonderauftrag, so daß die Mittlere Reife nicht automatisch erreicht war, wenn das Gymnasium vorzeitig verlassen wurde.⁹ Die mittlere Bildung sollte als realistische Bildung den "Wissenserwerb auf eine direkte wirtschaftliche Nutzbarkeit im Lebensalltag"¹⁰ hin fördern. Herman NOHL schreibt dazu in einer für die Realschule (die er als Verfechter eines zweigliedrigen Schulsystems "Oberschule" nennt) verfaßten Präambel:

"Die Oberschule ist die allgemeinbildende Schule für das handelnde Leben. Sie endet im 10. Schuljahr und gibt das Zeugnis der mittleren Reife. (...) Sie ist in allen ihren Fächern praktisch ausgerichtet, entsprechend den Bedürfnissen der breiten Mitte unseres Volkes und entsprechend der Neigung der Altersstufe, weltoffen, auf die Wirklichkeit gestellt, konkret und werktätig mit starker Betonung der musischen Kräfte. ..."¹¹

Die Realschule sah sich somit als Bildungsstätte für "übernormal begabte Kinder",¹² die zudem über eine praktische Begabung verfügten. Die Volksschule wurde als Bildungsort schwerpunktmäßig praktisch Begabter gesehen, das Gymnasium als Stätte für theoretisch begabte Kinder, und die Realschule sollte als Vermittler zwischen diesen beiden dienen. Lebensnähe und Wirklichkeitstreue sollten den Realschulunterricht prägen, und das Ergebnis der mittleren Bildung sollte der "denkende Praktiker" im Gegensatz zum "bloßen Praktiker" und dem "Theoretiker" sein.

In den Fünfziger Jahren setzte die Reorganisation der während des Nationalsozialismus durch die Hauptschule verdrängten Mittelschule wieder ein, um eben jener

⁷ "Die Mittlere Schule", Jhg. 58, Dezember 1950, S. 76

⁸ Gemeint sind neben der Realschule die Volks- und Berufsschule auf der einen und das Gymnasium auf der anderen Seite.

⁹ SPRANGER, NOHL und auch WENIGER gehörten zu den Kritikern dieser spezifischen Aufgaben der drei Schularten und favorisierten ein zweigliedriges System, das für alle Schüler in den ersten zehn Jahren gleichermaßen all das vermittelt, was SPRANGER "grundlegende Bildung" und NOHL "sittliche Grunderfahrungen" nennt, und anschließend fakultativ den Besuch der höheren Schule ermöglicht.

¹⁰ BRANDAU 1959, S. 27

¹¹ zitiert nach BRANDAU 1959, S. 11f

¹² "Die Mittlere Schule", Jhg. 58, Dezember 1950, S. 76.

mittleren, vermittelnden Schicht ein adäquates Bildungsangebot zur Verfügung zu stellen. Dabei verfahren die einzelnen Bundesländer sehr unterschiedlich.

So wurden in Bayern die während des Nationalsozialismus geschlossenen Klosterschulen als Mädchenmittelschulen neu gegründet und ab 1950 als staatliche Mittelschulen für Jungen und Mädchen geführt. In Rheinland-Pfalz gestaltete sich die Organisation kompliziert, da verschiedene Gebietsanteile mit unterschiedlichen Traditionen zusammentrafen. Erst 1963 wurde mit dem "Landesgesetz über die öffentlichen Mittelschulen - Realschulgesetz - " eine landeseinheitliche Regelung geschaffen. In Bremen, das während der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus nicht über gesonderte Mittelschulen verfügt hatte, wurden von 1957 an die oberen Zweige der Volksschulen "Mittelschulen", von 1966 an "Realschulen" genannt. In besonderem Maße wandte man sich in Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern der Entwicklung der Realschule als eigenständigem Schulzweig zu. Insgesamt breiteten sich die Realschulen zunächst in Hessen und Rheinland-Pfalz, anschließend in allen anderen Bundesländern aus und formten "das mittlere Schulwesen in ihrem Sinne" um.¹³

1955 wurde mit dem "Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens (Düsseldorfer Abkommen)" eine bundeseinheitliche Regelung geschaffen. Der Abschluß der Mittleren Reife ermöglichte den Zugang vor allem zu einigen gehobenen Berufen des Wirtschafts-, Verwaltungs- und Soziallebens, zu Berufsfachschulen, zu sozialpflegerischen, technisch-künstlerischen und hauswirtschaftlichen Berufen. Zusammenfassend kann man sagen, daß die zunächst durch alliierte Zuständigkeiten verzögerte und länderspezifisch unterschiedliche Entwicklung nunmehr das dreigliedrige Schulsystem favorisierte, in dem die Mittelschule - 1964 im Hamburger Abkommen "Realschule" genannt - ihren festen Platz als selbständige Schule erhielt.

Die Realschule wurde von der Bevölkerung gut angenommen, und 1968 legte der Deutsche Bildungsrat einen Bericht vor, nach dem die Zahl der Realschüler stetig und stärker zunahm als die Zahl der Gymnasiasten. So wurden denn auch trotz der im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates 1970 geforderten Aufgabe der vertikalen Gliederung des Schulsystems die drei Schularten nicht negiert, ihre Eigenständigkeit jedoch eingeschränkt "zugunsten einer Horizontalgliederung des Bildungssystems, in der einzelne Schularten nur noch durch ihre Stufenfunktion eine Bedeutung haben,

¹³ BRANDAU 1959, S. 39

aber nicht mehr als eigene Größen genannt werden."¹⁴ Das sogenannte "Abitur I" sollte allgemeiner Abschluß der Sekundarstufe I werden, der sowohl an Haupt- als auch an Realschulen und Gymnasien erworben werden konnte; Lehrer für die Sekundarstufe I sollten an allen drei Schularten gleichermaßen eingesetzt werden können.

Bleibt demnach auch die Realschule als Schulart erhalten, so wird im Bildungsgesamtplan, für den der Bildungsbericht 70 als "Programmpapier für die Mitarbeit des Bundes"¹⁵ diente, die Funktion der Realschule wie folgt beschrieben:

"Die Realschule ermöglicht - in der Regel in vier oder sechs Jahren - einen mittleren Bildungsabschluß. Dieser Abschluß ist Voraussetzung für eine Reihe qualifizierter beruflicher Bildungsgänge und für den Besuch der Fachoberschule. Unter bestimmten Voraussetzungen können Realschulabsolventen an gymnasialen Oberstufen die Hochschulreife erwerben."¹⁶

Inhaltlich stand wiederum die Ausrichtung an einer für das berufliche Praxisfeld nützlich werdenden Bildung im Vordergrund, was Realschulabsolventen auf der Suche nach Ausbildungsplätzen zugute kam. Betriebe reagierten mit einer veränderten Erwartungsstruktur hinsichtlich höherer Qualifikation der Auszubildenden und zogen auch für Tätigkeiten, für die formal kein Abschluß der Sekundarstufe I notwendig war, Realschulabsolventen vor. "Insgesamt zeigt sich (...), daß Schulabgänger mit dem höheren Niveau der Realschule bei einem sich verschlechternden Ausbildungsangebot bessere Chancen haben, noch eine Ausbildungsstelle zu erhalten als Schulabgänger mit dem niedrigeren formalen Niveau der Hauptschule."¹⁷ Die "Qualifikationsschere"¹⁸ zwischen Hauptschul- und Realschulabsolventen öffnete sich immer mehr, und dem Realschulabschluß kam eine wichtige instrumentelle Rolle für die berufliche Qualifikation zu.

Diese praktische 'Verwertbarkeit' führte zu einer erheblichen Expansion der Realschule. So stieg die Anzahl der Realschulabgänger von 1965 bis 1974 um das Doppelte, und von 1971 bis 1976 gab es mehr Realschulabsolventen als Absolventen mit Hochschulreife.¹⁹ Im Jahre 1980 betrug die Anzahl der Realschulabsolventen an allgemeinbildenden Schulen immerhin 25,7 %.²⁰

¹⁴ SCHORB 1979, S. 80

¹⁵ SCHORB 1979, S. 84

¹⁶ Bildungsgesamtplan Band I, S. 4. Zitiert nach SCHORB 1979, S. 84

¹⁷ HEGELHEIMER 1979, S. 133

¹⁸ ebenda S. 131

¹⁹ vgl. HEGELHEIMER 1980, S. 27 und SCHORB 1979, S. 79

²⁰ vgl. HEGELHEIMER 1980, S. 30. Zum Vergleich: 1960 waren es 12,2%.

Auffallend ist bei der näheren Betrachtung der Zahlen, daß sich "die Übertrittsquoten der Mädchen in den Realschulen von einer Benachteiligung in den fünfziger Jahren in den sechziger und siebziger Jahren zu einem Vorsprung gewandelt"²¹ haben. Gleichzeitig mit höheren Zahlen der weiblichen Absolventen von Realschulen stiegen auch die Zahlen weiblicher Angestellter.

"Die sich allmählich verbessernde Qualifizierung der berufstätigen Frauen ist somit nicht zuletzt auf den starken Zuwachs von Real- und gleichwertigen Abschlüssen zurückzuführen, so daß durch die Verschränkung von Realschul- und Beschäftigungssystem die Chancengleichheit von Frauen im Beruf wesentlich gefördert wurde."²²

HEGELHEIMER konstatiert auch einen Zuwachs an Realschülern aus unteren gesellschaftlichen Schichten, und WOLLENWEBER schreibt der Realschule wesentliche sozialintegrative Faktoren zu.²³

Ohne Zweifel hat sich die Realschule seit Mitte der 60er Jahre auch für sozial unterprivilegierte Bevölkerungsschichten, z.B. Kinder von Eltern mit Volksschulbildung, Kinder aus dünn besiedelten Gebieten²⁴ verdient gemacht, und so stellt HEGELHEIMER fest, die Realschule sei "eine Bildungsinstitution des sozialen Aufstiegs par excellence."²⁵ Ob der soziale Aufstieg allerdings allein durch den Besuch einer höheren Schulform als der der Hauptschule erreicht werden kann, bleibt offen. Zudem birgt diese Einschätzung auch die Gefahr, die aufstiegshindernde Wirkung der Realschule auf der anderen Seite zu ignorieren, ist die Realschule doch gleichzeitig eine konservierende Einrichtung der Mittelschicht, die durch das Angebot eines mittleren Schulabschlusses einen höheren verhindert. Der Abstand zum Gymnasium ist zwar kleiner geworden, aber er bleibt bestehen. Dies gilt in besonderem Maße für Mädchen, denen bei ihrem Wunsch nach höherer Bildung allzuoft der Besuch der Realschule als Kompromiß angeboten wurde und wird. Der Realschulbesuch dauert lediglich ein Jahr länger als der Hauptschulbesuch, so daß hier die tradierten Rollenerwartungen an die Frau - zu heiraten und Kinder zu bekommen -

²¹ HEGELHEIMER 1979, S. 126

²² WOLLENWEBER 1980, S. 121 und HEGELHEIMER 1980, S. 337

²³ "Auch die erhöhte Bildungsbeteiligung von bildungsfernen sozialen Schichten wie der Arbeiter- und Landbevölkerung hat sich insbesondere in den gestiegenen Übertrittsquoten auf die Realschulen niedergeschlagen." (HEGELHEIMER 1979, S. 126)

"Der Realschule ist es im Verlauf der letzten zwanzig Jahre in besonderer Weise gelungen, sich gegenüber allen Sozialgruppen der Bevölkerung zu öffnen." (WOLLENWEBER 1980, S. 111)

²⁴ vgl. EBEL 1979, S. 156

²⁵ HEGELHEIMER 1979, S. 126

nicht ernsthaft in Konkurrenz zu Bildungs- und Karrierewünschen der Mädchen treten.

Dennoch: Die Realschule spricht Menschen, die nie oder selten an Bildung herangeführt wurden und die deshalb oft als 'bildungsscheu' gelten, eher an als das Gymnasium und verringert damit die elitäre Barriere höherer Bildung; der Realschulabschluß öffnet die Türen zu gehobenen Tätigkeiten vor allem im tertiären Sektor und vergrößert die beruflichen Aufstiegschancen; der Realschulabschluß als "Fachhochschulreife" kann eine Brücke schlagen zwischen der Hauptschule und der Fachhochschule, indem er den Zugang zur Fachoberschule ermöglicht; mit dem "Erweiterten Realschulabschluß" ist sogar der Besuch des Gymnasiums - zu einem früheren Zeitpunkt der individuellen Biographie vielleicht noch als unerreichbar angesehen - möglich geworden. Die Realschule bietet somit einen Abschluß an, der individuell sinnstiftend und nützlich werden kann. Voraussetzung ist allerdings, daß der Schüler die Hürden von Selektion²⁶ überwindet, sich dem schulischen Lern-, Leistungs- und Bewertungssystem anpaßt und den Anforderungen des Curriculums genügt. Fehlt er in auch nur einem dieser nur exemplarisch genannten Punkte, weicht er also von der Norm des durchschnittlichen Schülers ab, so erwirbt er den Abschluß nicht.

1.2 Der nachträgliche Realschulabschluß

Das dreigliedrige Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland mit seiner vertikalen Trennung der Schularten selektiert.

"Selektivität meint dabei das Herausfiltern besonderer Eignungen und Leistungsmöglichkeiten im Vorfeld der Verantwortungspositionen in Wirtschaft, Verwaltung, Kultur und Wissenschaft, durch das bewirkt werden soll, daß diese Schlüsselpositionen der modernen Gesellschaft nach dem Kriterium der Eignung besetzt werden."²⁷

²⁶ vgl. I, 1.2

²⁷ SCHORB 1979, S. 327 (vgl. in diesem Zusammenhang auch die Ausführungen zur Leistungsmessung, Kap. IV/1.1.1 und IV/2.2.2)

Nach SCHORB nimmt Schule vor allem zwei Funktionen wahr, nämlich zum einen eine adaptive, d.h. fördernde, und zum anderen eine selektive, d.h. auslesende. Er beschreibt sehr einleuchtend, daß das selektive Moment vor allem an Gymnasien dominiert, das adaptive eher an Hauptschulen - wobei jedoch auch hier durch die Einführung des 10. Schuljahres frühzeitig ausgelesen werde.

Entsprechen die sich in Zensuren dokumentierenden Leistungen eines Schülers nicht den durch die Rahmenrichtlinien (RRL) vorgegebenen und durch den jeweiligen Lehrer interpretierten Standards, so fällt der Schüler durch, muß ggfs. repetieren oder auch die Schule verlassen. Ob Kausalfaktoren für Leistungsmängel, -versagen, -verweigerung nachgespürt wird, hängt im wesentlichen vom individuellen Engagement des Lehrers ab. Der vor allem auf höheren Schularten vorherrschende Leistungsdruck gestattet jedoch bestenfalls kurzfristige Ausfälle, die ein Schüler anschließend mit gesteigertem Lerneifer, Förderunterricht²⁸ u.ä. selbst ausgleichen muß. "Wer aufgrund seiner individuellen Fähigkeiten und Bedingungen den Abschluß nicht erreichen kann, wird vernachlässigt und droht aus der Förderung herauszufallen."²⁹ Versuche, das Moment der Selektivität zugunsten verstärkter Adaptierungsbemühungen in den Vordergrund zu rücken, werden ansatzweise in der Gesamtschule praktiziert, die selektive Funktion von Schule wird jedoch auch dort keineswegs aufgegeben. Man könnte hier zu der etwas zynischen Folgerung gelangen, daß nur der Sitzbleiber auf der Sonderschule schulische Ausleseverfahren nicht mehr fürchten muß.

Der Schüler wird nach Erfüllung seiner Vollzeitschulpflicht entlassen - selbst wenn er z.B. nur das sechste Schuljahr der Sonderschule erreicht hat. Er erhält ein Abgangs- oder Abschlußzeugnis, das für den beruflichen Einstieg als Schlüssel - oder auch als Schloß - fungiert.³⁰ SCHELSKY stellt schon 1965 fest, daß "die Schule sehr leicht zur ersten und damit entscheidenden zentralen sozialen Dirigierungsstelle für die künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang" wird und daß "diese Dirigierungsfunktion (...) um so deutlicher (wird), je mehr die Zuweisung

²⁸ Förderunterricht taucht auf dem freien Unterrichtsmarkt - Privatlehrer, Lern- und Lehrinstitute - unter verschiedenen Etikettierungen auf, so z.B. als "Nachhilfeunterricht", als "Liftkurse", als "Brückenkurse", ja, sogar als "Paukstudio". Auffällig ist hierbei, daß durch die gewählte Bezeichnung in den meisten Fällen die "Schuld" für das Schulversagen in den Schüler verlegt wird. Er muß gefördert, geliftet werden, ihm muß nachgeholfen werden.

²⁹ SCHORB 1979, S. 327. Hier ist m.E. hinzuzufügen, daß nicht nur "individuelle Fähigkeiten und Bedingungen" für das Erreichen des Abschlusses ausschlaggebend sind. Die Verantwortlichkeit liegt hier sicher nicht allein im Individuum, sondern auch an strukturellen Bedingungen, die für die individuelle Zielerreichung erforderlich wären.

³⁰ vgl. dazu auch Kap. IV, 1 dieser Arbeit

Jugendlicher zu bestimmten Schularten bestimmte Aufstiegsmöglichkeiten endgültig ausschließt."³¹ Selbst wenn man konstatieren kann, daß die Durchlässigkeit im gegenwärtigen Schulsystem u.a. durch die ansatzweise verwirklichte Synchronisation der Lerninhalte an den verschiedenen Schularten größer geworden ist, so hat die SCHELKSY'sche These dennoch auch heute noch eingeschränkte Gültigkeit. Der Schulabschluß legt die beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten weitgehend fest. Einschränkend muß hier gesagt werden, daß durch die veränderten Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt - hohe Arbeitslosigkeit, auch und vor allem für Jugendliche - spätestens in den 80er Jahren die SCHELKSY'sche These relativiert werden muß. Ein bestimmter Schulabschluß ist zwar für bestimmte Ausbildungsgänge nach wie vor erforderlich; anders gewendet garantiert der Schulabschluß aber längst nicht mehr den Ausbildungsplatz. Für Jugendliche bedeutet dies eine Motivationseinbuße, da sie häufig den Sinn schulischer Anstrengungen nicht mehr einsehen können.

Ein Jugendlicher muß heute nicht unbedingt mit dem einmal erreichten Abschluß vorliebnehmen; er kann ihn korrigieren.³² Impliziert "Korrektur" und "korrigieren" immer die Veränderung vom Schlechteren zum Besseren, vom Falschen zum Richtigen, so wird deutlich, daß durch die Entfaltung dieses Begriffes im Laufe der Zeit Schwächen des Bildungssystems eingeräumt wurden. Die "Dirigierungsfunktion" des Schulabschlusses ist nicht mehr einmalig und auf den Jugendlichen bezogen. Der Schulabschluß hat seine Endgültigkeit verloren.

Es gibt in der Bundesrepublik verschiedene Möglichkeiten, den einmal erworbenen Schulabschluß zu korrigieren. Abgeschlossene Berufsausbildungen, Meisterprüfungen, Berufsschulabschlüsse werden - nach Bundesländern unterschiedlich - als Haupt- oder Realschulabschluß anerkannt. Neben diesen Möglichkeiten gibt es vielerorts Abendschulen, in denen der schulische Fächerkanon unterrichtet wird und die mit Schulabschlußprüfungen enden. Auch die Existenz solcher Schulen ist nach Bundesländern sehr unterschiedlich, die Durchführung der Kurse sowie die Prüfungsrichtlinienkompetenz ausschließlich Ländersache.³³

In Niedersachsen haben sich besonders die Volkshochschulen der Kurse zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen angenommen, da keine staatlichen Abendhaupt- und Abendrealschulen existieren.³⁴ Die Kurse sind in vielen nieder-

³¹ H. SCHELKSY 1965, S. 136/137

³² Zu den Gründen für den Wunsch nach Korrektur vgl. Kap. IV, 1.2 dieser Arbeit

³³ Länderübergreifend bieten Fernschulen die Vorbereitung auf den Realschulabschluß an, was bedeutet, daß sie nicht nach länderspezifischen Prüfungsordnungen vorbereiten können.

³⁴ Abendgymnasien oder *Kollegs* sind in geringer Anzahl vorhanden, jedoch meistens lediglich in den größeren Städten.

sächsischen Volkshochschulen fester Programmanteil und können als sogenannte "lernintensive Kurse" bereits bei einer Teilnehmerzahl von sieben Personen³⁵ eingerichtet werden.

Die Kurse weichen von Regelschulen und von beruflichen Schulen ab: Es gibt keine Vorgaben bezüglich des gleichen Alters von Teilnehmern einer Lerngruppe; außerdem werden die Teilnehmer nicht zum Schulbesuch verpflichtet. Die relative Freiheit in der Organisation und Durchführung der Kurse macht sie zu echten Weiterbildungsangeboten für Erwachsene.

"Geradezu als Glücksfall ist es zu bezeichnen, daß Anfang der siebziger Jahre politische Konstellationen in Niedersachsen anzutreffen waren, die zu Weichenstellungen bei der Formulierung geeigneter Prüfungsordnungen führten. An den damaligen und allen weiteren Beratungen und Entscheidungen zu den Prüfungsbestimmungen haben die Volkshochschulen immer großen Anteil gehabt, so daß bis zum heutigen Tage Prinzipien der teilnehmergerechten Prüfungsvorbereitung, -organisation und -durchführung gelten, die die Volkshochschulen 'guten Gewissens' vertreten ..."³⁶

Die Kurse zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen werden zu einem großen Teil z.B. von Arbeitslosen, von Berufstätigen, die die Qualifizierungsmöglichkeiten in ihrem Beruf verbessern möchten, von Zeitsoldaten, von Frauen, die die Wiedereingliederung in das Berufsleben suchen und auch von solchen Teilnehmern besucht, die ein individuelles Defizit an "Allgemeinbildung" auszugleichen bestrebt sind. Die Volkshochschulen wirken mit ihren Angeboten der Arbeitslosigkeit - mit Schulabschlußangeboten auch der Jugendarbeitslosigkeit - entgegen, sie tragen zur Reduzierung der Arbeitslosenzahlen bei, und sie ermöglichen und erleichtern Hausfrauen und Müttern die Rückkehr in ihren Beruf oder die Aufnahme einer neuen Beschäftigung. Die arbeitsmarktpolitische und sozialintegrative Bedeutung der Volkshochschulen ist somit beträchtlich, und ihre Bemühungen um Rehabilitation und Integration bedeuten langfristig eine wesentliche Entlastung für die Volkswirtschaft.

Um so bedauerlicher ist die finanzielle Misere, die die Volkshochschulen in Niedersachsen - vor allem in Hinsicht auf den Zweiten Bildungsweg (ZBW)³⁷ -

³⁵ Zum Vergleich: In anderen Kursen - z.B. Sprachkursen - beträgt die Mindestteilnehmerzahl im Regelfall zehn Personen.

³⁶ Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. (Hrsg.): Der zweite Bildungsweg an Volkshochschulen in Niedersachsen. Hannover 1982, S. 20 f

³⁷ Der Begriff "Zweiter Bildungsweg" wird unterschiedlich verwandt, häufig dient er auch als Bezeichnung für berufsbildende Schulen. In dieser Arbeit soll der Terminus - wie er auch von Volkshochschulen als auch von den Autoren der sogenannten "Grauen Literatur" (vgl. Kap. II/1.2 dieser Arbeit) gebraucht wird - alle Kursangebote bezeichnen, in denen Teilnehmer

aufgrund politischer Prioritätensetzungen und Haushaltsentscheidungen der Länder, Städte und Kommunen seit langem treu begleitet.³⁸ Werden in anderen Bundesländern staatliche Abendschulen zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen bereitgestellt,³⁹ so werden die Zuschüsse des Landes Niedersachsen zu diesen Lehrgängen jährlich sparsamer.⁴⁰ Erschwerend kommt hinzu, daß eine Finanzierung von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM) nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) seit dessen neunter Novelle im Jahr 1988 schwieriger geworden ist. "Die für solche Programme aus dem AFG mögliche Förderung ist ohnehin bis 1992 befristet."⁴¹

Diese beklagenswerte finanzielle Situation hat unmittelbare Auswirkungen auf die konzeptionelle und alltagspraktische Arbeit in Schulabschlußkursen. Die Lehrer arbeiten weitgehend auf Honorarbasis ohne jegliche soziale Absicherung oder in befristeten Verträgen ohne Aussicht auf Festeinstellung. Den in der Praxis schon lange tätigen "Weiterbildungslehrer" gibt es in niedersächsischen Stellenplänen nicht. Dies führt zu dem für die Betroffenen - Teilnehmer, Mitarbeiter, Träger - schwer erträglichen Zustand, daß keine längerfristige Planung möglich ist, da das Weiterbildungspersonal stark fluktuiert. Bei Stellenzuweisung von Regierungsseite wird die Arbeit in

schulische Erstausbildungsgänge in individuell begründeten späteren Lebensphasen fortsetzen, d.h. "nach schulischer Grundausbildung, Ausbildung und Berufstätigkeit (...) zeitversetzt schulische Bildungsgänge" absolvieren. (vgl. Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 1982)

³⁸ Die Stadt Lüneburg bezuschußt die VHS Lüneburg z.B. mit ca. DM 300.000,- pro Jahr, eine in Anbetracht des Stellenwertes, den die VHS seit Jahren in der bildungs- und sozialpolitischen Landschaft der Stadt einnimmt und mit besserer Finanzierung einnehmen könnte, kaum ausreichende Summe.

³⁹ Bremen und Hamburg z.B. bieten Abendschulen an, in denen der Unterricht und die Lernmittel unentgeltlich sind; in Hessen und Nordrhein-Westfalen existieren ebenfalls staatliche Abendhaupt-, Abendrealschulen und Abendgymnasien. In Rheinland-Pfalz und in Bayern werden Schulabschlußkurse außerhalb des Erwachsenenbildungsgesetzes vom Land finanziert. (vgl. vhs-rundschreiben 3/1989 vom 05.04.89, S. 29)

⁴⁰ In dem bereits zitierten Rundschreiben 3/1989 (S. 21f) stellt der niedersächsische Landesverband der Volkshochschulen dazu fest: "Im Haushaltsjahr 1987 blieben rund 88.300 Unterrichtsstunden des Zweiten Bildungsweges (gemeint sind alle Lehrgänge zum Erwerb von Schulabschlüssen sowie zum Erwerb der Hochschulreife/Fachhochschulreife ohne Abitur, d. Verf.) an Volkshochschulen ohne Förderung durch das Land. Das sind rund 31 % des Gesamtvolumens von 283.111 Unterrichtsstunden, die die Volkshochschulen in diesem Arbeitsgebiet 1987 nachgewiesen haben. (...)

Das Land zieht sich demnach seit mehreren Jahren immer weiter aus der Mitfinanzierung des zweiten Bildungsweges an Volkshochschulen zurück. Es hat zuletzt lediglich noch DM 417,00 pro Teilnehmer und Jahr finanziert, während sich die Gesamtkosten pro Teilnehmer auf durchschnittlich DM 1.365,- belaufen."

⁴¹ vhs rundschreiben 3/1989, S. 22f

ZWEITER TEIL

METHODENDISKUSSION

1. Sekundärliteratur zum Zweiten Bildungsweg

1.1 Vorbemerkung

Im einen Überblick über Veröffentlichungen, die sich mit dem Zweiten Bildungsweg in der Bundesrepublik Deutschland und seinen mannigfaltigen Erscheinungsformen und praktischen Durchführungen beschäftigen, zu geben, scheint es angebracht, sie nach den jeweils angewandten Forschungsinstrumentarien zu ordnen.

So gibt es Erfahrungsberichte, Schilderungen der aktuellen Situation in bestimmten Bundesländern und an bestimmten Institutionen, kritische Anmerkungen zu bestehenden Einrichtungen, ihren Teilnehmern und Mitarbeitern sowie Vorschläge für eine Optimierung abschlußbezogener Weiterbildung. Diese Aufsätze erheben häufig keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit und sollen hier als "Graue Arbeiten" bezeichnet werden.

Neben diesen mitunter protowissenschaftlichen Abhandlungen zu Fragen des Zweiten Bildungsweges gibt es einige interessante Untersuchungen, die sich quantitativer Verfahren bedienen, statistische Erhebungen über mehr oder weniger lange Zeiträume auswerten und zu Aussagen über die Teilnehmerstruktur, die Prüfungsergebnisse und die Institutionen, die Schulabschlußkurse anbieten, kommen. Sie werden im folgenden als "Quantitative Arbeiten" bezeichnet.

Für die Sozialwissenschaft aussagekräftiger scheinen mir diejenigen Untersuchungen zu sein, die nach qualitativen Verfahren vorgehen und die Lebenswelten einzelner oder einiger weniger Individuen zum Forschungsobjekt deklarieren, um so über die quantitativ einebene Oberflächlichkeit hinauszugehen, indem subjektive Wirklichkeiten und die ätiologische Relevanz soziokultureller Faktoren für das Sosein einzelner Individuen erforscht werden. Es versteht sich, daß für diese Arbeit insbesondere solche Studien von Interesse sind, die sich explizit mit Lern- und Bildungsgeschichten beschäftigen. Sie werden im folgenden "Qualitative Arbeiten" genannt.

1.2 "Graue Arbeiten"

Die abschlußbezogene Weiterbildung blickt auf eine noch nicht sehr lange Geschichte zurück, so daß es nicht Wunder nimmt, vielfach auf Kommentare zur Praxis der Weiterbildung zu stoßen - Kommentare, die aktuelle Probleme aufgreifen und beleuchten.

Hier fällt vor allem OELMANN mit einer Vielzahl von Arbeiten auf, der unermüdlich die während seiner Arbeit im Zweiten Bildungsweg auftauchenden Probleme diskutiert.¹ In diesem Zusammenhang sind auch ALLEKOTTE u.a. (1986) zu nennen, die einen Schulversuch in Nordrhein-Westfalen analysieren, an dem sich sowohl interessierte Abendschulen beteiligten als auch der Ring der Abendrealschulen im Lande NRW. Ziel des Schulversuchs war vor allem die erwachsenengemäße Organisation und Unterrichtsgestaltung. ALLEKOTTE u.a. stellen die äußeren Gegebenheiten an verschiedenen Schulen dar und machen aufgrund von Meinungen und Eindrücken aus nichtrepräsentativen Interviews Aussagen über Teilnehmererwartungen, um dann Anregungen für eine Verbesserung der Arbeit besonders in den Bereichen Planung, Beratung und Durchführung von Abendrealschulen vorzuschlagen.

Auch BREMER (1985) berichtet in seinem Aufsatz über Möglichkeiten, durch die Einführung eines Gesprächskreises neben dem puren Unterricht - in diesem Fall besonders in Hauptschulkursen - Teilnehmer zur Reflexion ihrer persönlichen Situation anzuregen. Gerade dieses Problem, daß nämlich die besonders heterogene Teilnehmerstruktur ein hohes Maß an pädagogischer Kompetenz seitens der Lehrenden und Betreuenden erfordert, greifen auch FEKKEN/HARTKEMEYER (1986) auf, wenn sie auf die Notwendigkeit sozialpädagogischer Betreuung in Real- und Hauptschulkursen eingehen und diese neben anderen kausalen Faktoren auch mit dem hohen Anteil von Arbeitslosen begründen. Die Tatsache, daß mit dem erreichten Schulabschluß das Problem der Arbeitslosigkeit häufig nicht gelöst wird, sondern dieser höchstens "eine marginale Vergrößerung der Chance"² auf dem Arbeitsmarkt bietet, führe bei den Teilnehmern zu starken Motivationsschwankungen, die nur durch kontinuierliche pädagogische Betreuung aufgefangen werden könnten. Die Autoren sehen eine besondere Aufgabe betreuender Mitarbeiter darin, Teilnehmer von dem vorzeitigen Kursabbruch zurückzuhalten, da "eine vorzeitige Beendigung des Kurses (...) für den (die) Betroffene(n) bedeuten (würde), daß seiner (ihrer) zumeist ohnehin

¹ OELMANN 1980; 1983; 1984; 1986

² FEKKEN/HARTKEMEYER 1986, S. 16

schon enttäuschungsreichen Lebensgeschichte eine weitere negative Erfahrung hinzugefügt würde."³ Der Kurs müsse dazu dienen - und hier sei wieder auf BREMER (1985) verwiesen - neben den konventionell vorgegebenen Lerninhalten Anregungen für die Entdeckung und Entwicklung persönlicher und individueller Fähigkeiten zu geben.

Die Effektivität der Abschlüsse greifen auch ALLGAYER/ WEGEMANN (1980) auf. Aus ihrer relativ kurzen Einlassung, die vor allem auf Weiterbildungsmaßnahmen der Wirtschaft eingeht, spricht der Tenor, daß Schulabschlüsse für die Wirtschaft zwar wichtig, aber nicht vorrangig seien. Sie plädieren dafür, abschlußbezogene Weiterbildung möglichst offen und damit für ökonomische Notwendigkeiten flexibel zu halten.

1.3 Quantitative Arbeiten

Für Arbeiten, die sich quantitativer Verfahren bedienen, sind zuvörderst die Landesverbände der Volkshochschulen zu nennen,⁴ die in unregelmäßigen Abständen statistische Analysen zu Lehrgängen zum Erwerb von Schulabschlüssen herausgeben, in denen dann z.B. Zahlen der Volkshochschulen, die solche Kurse anbieten, über bestandene Prüfungen, über Vorbildung der Teilnehmer o.äh. mitgeteilt werden. Es versteht sich, daß diese Analysen nicht vollständig sein können, da der Fragebogenrücklauf nie 100 Prozent ausmacht. Trotzdem geben sie Näherungswerte und sind zweifellos notwendig für die Planung und Organisation von Weiterbildung. An dieser Stelle sei auch der Aufsatz von PFLUEGER (1980) erwähnt, der nach einem kurzen Exkurs in die geschichtliche Entwicklung von abschlußbezogenem Lernen an Volkshochschulen statistische Erhebungen vorstellt, die vor allem vergleichende Zahlen zu offenem und abschlußbezogenem Lernen liefern. PFLUEGER grenzt die beiden Begriffe sorgfältig voneinander ab und stellt anschließend den prozentualen Anteil beider "Lernarten" am Arbeitsvolumen von Volkshochschulen dar.

In ihrer Aussagekraft fraglich erscheint mir die "empirische Studie zur Sozialstruktur" von HUCHTHAUSEN (1982). Seine Fragebögen an Absolventen des

³ ebenda S. 17

⁴ z.B. Niedersachsen 1989, Nordrhein-Westfalen 1986

Zweiten Bildungsweges an der Universität Frankfurt haben lediglich 45,5. % der angeschriebenen Studierenden erreicht, so daß er die Probandengruppe verkleinern mußte. Dennoch bezeichnet der Autor die Quote "-im Vergleich mit üblichen Ergebnissen bei schriftlichem Befragen - als zufriedenstellend".⁵ Gegen Ende seiner Arbeit muß er dann konzedieren, daß die Untersuchung "- im statistischen Sinn -" keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt.⁶ Auch die mitunter angestellten Vergleiche seiner Ergebnisse mit Zahlen für die gesamte Bundesrepublik Deutschland - z.B. aus Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes - mit seinem Rücklauf von 45 % erscheinen in ihrem Erkenntniswert eher dürftig. Ähnlich, jedoch nicht ganz so augenfällig, geht H. SCHULTZ (1986) vor, wenn er zwei Absolventenkohorten zweier Bielefelder Gesamtschulen untersucht. Er befragt fast alle Absolventen (53 von 60) eines bestimmten Jahrgangs der einen Schule. Da die andere Schule 247 Schulabgänger hatte, wurde ein "mit den Laborschülern im wesentlichen übereinstimmendes Sample"⁷ durch Quotenauswahl ermittelt. Die Untersuchung macht aufgrund dieser Zahlen Aussagen über die Schulversuche; über die einzelnen Absolventen erfährt der Leser wenig. Gerade mit diesen Untersuchungen wird die Unzulänglichkeit rein statistischer Erhebungen in den Sozialwissenschaften sehr anschaulich dargestellt.

Um die Herkunft von Studierenden - allerdings mit eher repräsentativen Ergebnissen - geht es ALBRECHT-HEIDE (1974), die in einer langjährigen Studie die Herkunft der Studierenden am Braunschweig-Kolleg hinterfragt hat. Die Funktion des Zweiten Bildungsweges sieht sie in erster Linie in der Aufgabe, "einen 'sozialen Abstieg' dort zu verhindern, wo die Mechanismen des Ersten Bildungsweges versagen."⁸ Sie kommt im wesentlichen zu den möglicherweise nicht sonderlich überraschenden Ergebnissen, daß es an höheren Schulen weniger Arbeiterkinder gibt als an Institutionen des ZBW; daß die Landbevölkerung an weiterführenden Schulen unterrepräsentiert ist; daß Studierende im ZBW häufig aus unvollständigen Familien kommen.⁹ Die Absicht dieser Arbeit scheint mir vor allem darin zu liegen, einen gesellschaftskritischen Beitrag zu Defiziten des Regelschulsystems zu liefern.

⁵ HUCHTHAUSEN 1982, S. 44

⁶ ebenda S. 165

⁷ SCHULTZ 1986, S. 51

⁸ ALBRECHT-HEIDE 1974, S. 11

⁹ Hier zeigt sich wieder einmal, daß - bei allem Respekt für sorgfältige statistische Erhebungen - die Ergebnisse eher banal sind, sie zwar einen unbestreitbaren, jedoch letztlich begrenzten Wert haben und nichts über Handlungsstrategien einzelner aussagen.

Bei OELMANN (1987) hingegen steht die Praxis des ZBW wieder im Vordergrund. Er gibt einen Überblick über die historische Entwicklung des ZBW in Nordrhein-Westfalen, referiert die gegenwärtige Situation, kommentiert das Weiterbildungsgesetz und analysiert die Durchführung vorhandener Kurse kritisch. Er stellt Forderungen für eine Optimierung auf und entwirft - aufgrund quantitativer Erhebungen und persönlicher Erfahrungen - in knapper Form eine pädagogische Konzeption für Schulabschlußkurse.

Die kritische Würdigung eines ganz speziellen Kurses findet sich in der Dissertation von HÄNSEL (1986). Er berichtet detailliert über die Arbeit des Tageskollegs der Volkshochschule Köln zum nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses. Er untersucht Erwartungen, Motivationen und Enttäuschungen Teilnehmer und stellt den chronologischen Verlauf des Kollegs mit seinen alltäglichen Interaktionsschwierigkeiten zwischen Mitarbeitern untereinander sowie Mitarbeitern und Schülern dar. Eine Befragung der Lehrer und Sozialarbeiter am Tageskolleg mit Hilfe von "halbstandardisierten Interviews"¹⁰ wird dann ausgewertet und gibt neben Schülerbefragungen Auskunft über Merkmale der Tageskolleg-Organisation, Interaktion und Atmosphäre.

Die einzige mir bekannte Arbeit im deutschsprachigen Raum, die sich explizit mit dem Problem des Kursabbruchs beschäftigt - übrigens ein interessantes Phänomen und Thema für weiterführende Untersuchungen -, ist die Innsbrucker Dissertation von SOENSER (1983), die "psychologische Determinanten des frühzeitigen Schulabbruchs am Gymnasium und Realgymnasium für Berufstätige" beschreibt, angeregt durch ihre Beobachtung einer hohen Abbruchquote in Kursen des Zweiten Bildungsweges, "obwohl ja gerade dieser Gleichheit im Bildungswesen" anstrebe. Es handelt sich hierbei um eine Paneluntersuchung, d.h. SOENSER führt mehrere in Zeitabschnitten wiederholte Gruppenbefragungen derselben Gruppen durch und vergleicht dann die Antworten von 23 Nichtabbrechern mit denen von zehn Abbrechern. Die Ergebnisse fördern vor allem Aussagen über unterschiedliche Erwartungen von Abbrechern und Nichtabbrechern zutage. So haben nach SOENSER Abbrecher eher unrealistische, wirklichkeitsferne Erwartungen, sind weniger motiviert, weniger leistungsorientiert und haben weniger Ausdauer.¹¹ Obwohl begrifflich sauber und zweifellos in guter Absicht geschrieben, wird auch hier deutlich, daß eine quantitative Erhebung bei einer so geringen Zahl von Probanden (die SOENSER mit

¹⁰ HÄNSEL 1986, S. 318ff

¹¹ Die Kategorisierungen sind allerdings sehr oberflächlich und geben eine Identität von Handlungsmustern vor, die nur äußerlich vorhanden ist.

organisatorischen Schwierigkeiten begründet) keinesfalls dazu führen darf, allgemeine Merkmale für die Gruppe von Abbrechern anzugeben. Auch die vorgegebenen Fragen, die ja aus der Vorstellung und Lebenswelt einer Forscherin stammen, die ihre Bildungslaufbahn eben nicht abgebrochen, sondern bis zur Dissertation fortgeführt hat, treffen möglicherweise nicht den eigentlichen Kern von Abbrechermotiven. Selbst wenn sie sorgfältig Fragen nach psychologischen, motivationalen, sozialen und institutionellen Faktoren formuliert, ist doch die Gefahr einer Einebnung der gegebenen Antworten gegeben.

Es steht außer Frage, daß auch quantitative Arbeiten Ergebnisse liefern, die für die pädagogische Praxis von Nutzen sein können, besonders dann, wenn sie an repräsentativen Gruppen verifizierbar sind. Dennoch sind sie phänomenologischer und nicht kausaler Natur und dürfen keinesfalls zu der Überzeugung verleiten, man wisse jetzt Bescheid über die Gründe für Handlungen der untersuchten gesellschaftlichen Individuen. Die Interpretation von Wirklichkeit fließt hier bereits vor der Erhebung einer Untersuchung in die Ergebnisse ein, "theoretical sampling"¹² ist nicht mehr möglich oder doch zumindest stark eingeschränkt, die Lebenswelt der Forscher verdeckt möglicherweise die tatsächlich vorhandenen Handlungsmuster der befragten Individuen. Die Einebnung von Ergebnissen kann nicht mehr ausgeschlossen werden.

"Der herkömmliche Methodenkanon wird somit zum Hemmschuh, wenn nicht gar zur Zwangsjacke, zumal (...) dessen Anwendung keineswegs besonders sichere Ergebnisse liefert, wohl aber viele Forscher veranlaßt, sich sicher zu wähnen, nur auf die Einhaltung vorgegebener Regeln zu achten und keine selbständige kritische Überprüfung ihrer Methode vorzunehmen."¹³

1.4 Qualitative Arbeiten

Für den Bereich der qualitativen Arbeiten stellt das im Jahr 1977 von HEINZE und KLUSEMANN begonnene Projekt "Lebensweltanalyse von Fernstudenten" an der Fernuniversität Hagen eine erste und sehr umfangreiche Untersuchung dar.

¹² GLASER/STRAUSS 1967, vgl. auch II/2.1 dieser Arbeit

¹³ KÖCKEIS-STANGL 1982, S. 341

Ausgehend von der Überzeugung, daß sich die Fernuniversität den Bedürfnissen ihrer erwachsenen Studenten mit Lebens- und Berufserfahrungen unterschiedlichster Art anpassen sollte, wurden mit exemplarisch ausgewählten Fernstudenten Leitfadenterviews - angereichert mit narrativen Elementen - geführt, die Einblick in die Lebenswelt der Befragten geben sollten. Das Forschungsinteresse bestand darin, "verallgemeinernde Merkmale und Muster" zu benennen und so "Studenten mit vergleichbare(n) Merkmale(n) jeweiliger Statuspassagen" in Typen zu klassifizieren. In dem zwei Jahre später erschienenen Aufsatz "Ein biographisches Interview als Zugang zu einer Bildungsgeschichte" (1979) demonstrieren sie das Verfahren der sozialwissenschaftlichen Paraphrasierung anhand eines Interviewausschnittes und schlagen daraufhin "Konsequenzen für das Studiensystem"¹⁴ vor. Hier wird im Gegensatz zu vielen quantitativen Erhebungen jedoch nicht versucht, aufgrund dieser Interviews das Handlungsmuster des Fernstudenten zu entwerfen, sondern die Befragten werden als Informanten, als Fachleute behandelt, so daß aus den detaillierten, realitätsnahen Texten "sozialwissenschaftlich relevante Informationen"¹⁵ werden, die für die Konzeption von Fernstudienlehrgängen hilfreich sein können.¹⁶

Die Bildungsbiographie selbst steht dann wieder bei KADE (1985) im Vordergrund. KADE befragt in einem zweieinhalb Stunden dauernden Interview eine Teilnehmerin an Volkshochschulkursen und versucht, die curriculare Bildungsgeschichte der Befragten aufgrund ihrer Handlungen zu rekonstruieren.¹⁷ Es geht in seiner Untersuchung eher um offenes, weniger um abschlußbezogenes Lernen und in erster Linie um die Frage, wie die mit dem Regelschulabschluß unterbrochene Lerngeschichte wieder aufgenommen und weitergeführt wird.

Eine der wenigen Längsschnittuntersuchungen mit Fallstudien Jugendlicher für diesen Bereich legen HURRELMANN/WOLF (1986) vor. Hier geht es um die Schulkarrieren sowie deren nachträgliche Evaluierung seitens der Befragten, die nur möglich ist, weil für den Zeitraum von acht Jahren der Kontakt zwischen Interviewern und Befragten fortbestand. HURRELMANN/WOLF analysieren abgebrochene, unterbrochene und erfolgreiche Laufbahnen von Hauptschülern und Gymnasiasten. In der Auswertung der Interviews gehen sie dann der Frage nach, "welche Möglichkeiten im schulpädagogischen Handlungsbereich existieren, um die Schulzeit zu einem bio-

¹⁴ HEINZE/KLUSEMANN 1979, S. 222

¹⁵ vgl. SCHÄFER 1980, S. 113

¹⁶ Dasselbe Interview taucht in einer 1980 erschienenen Aufsatzsammlung (HEINZE/KLUSEMANN/SOEFNER 1980) erneut auf, dient hier jedoch mehr oder weniger als Vehikel für die Demonstration verschiedenartiger Analyseverfahren narrativer Texte.

¹⁷ J. KADE in BAACKE/SCHULZE 1985, S. 124

graphisch wertvollen Bereich für die Jugendzeit werden zu lassen".¹⁸ Die Analysen haben z.B. ergeben, daß nicht nur die schulisch nicht erfolgreichen Jugendlichen die Schule als "verlorene Lebenszeit"¹⁹ empfinden, sondern durchaus auch die schulisch erfolgreichen. Es würde hier zu weit führen, die einzelnen Maßnahmen zu referieren, die nach Ansicht der Autoren zu einer sinnvollen Korrektur des gegenwärtigen Schulsystems führen und Schulversagen zumindest in einigen Fällen verhindern könnten; es sollte jedoch nicht unerwähnt bleiben, daß die Autoren einige Anmerkungen auch zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen treffen. Hier führen sie vor allem WEYMANN u.a. (1979) ins Feld, die "in einer Studie die Motive der Teilnehmer und die Ausbildungseffekte dieser Maßnahme evaluiert" haben.²⁰ HURRELMANN/WOLF sehen aufgrund der Untersuchung den Sinn und Zweck von nachträglichen Schulabschlüssen in Frage gestellt, da WEYMANN u.a. zu dem Ergebnis kommen,²¹ speziell der nachträglich erworbene Hauptschulabschluß vergrößere die Chancen auf dem Arbeitsmarkt für die Absolventen nicht in dem erhofften Maße.²² HURRELMANN/WOLF resümieren - leider nur sehr knapp -, daß Schulabschlußkurse in von Regelschulen klar unterscheidbarer Weise durchgeführt werden sollten, um auch "schulmüde" Jugendliche ansprechen zu können. Die Untersuchung ist für alle, die mit Schule und Jugendlichen zu tun haben, außerordentlich aussagekräftig.

HOERNING (1978) versucht, Teilnehmer am ZBW zu typisieren, und zwar unterscheidet sie aufgrund von Familien- und Bildungsbiographien drei Handlungstypen: den Staturerhalter, der nach abgebrochener oder unterbrochener Schulausbildung im ZBW die Chance sieht, den Abschluß zu korrigieren; den Statuserwerber, der aufgrund persönlicher Aufstiegswünsche die Angebote wahrnimmt; den Statussucher, der seine bisherige Laufbahn unterbricht und neue Perspektiven für seinen Lebensplan sucht. Allerdings definiert HOERNING den ZBW als Möglichkeit, nachträglich das Abitur zu machen, so daß ihre Typisierungen nicht auf alle Formen von Schulabschlußkursen zu übertragen sind.

Auffallend an vielen der hier zitierten Arbeiten ist vor allem, daß die heterogene Teilnehmerstruktur viele Autoren beschäftigt, vermutlich besonders deshalb, weil sie eines der hervorstechenden Unterscheidungsmerkmale des ZBW von Regelschulen

¹⁸ HURRELMANN/WOLF 1986, S. 165

¹⁹ ebenda S. 167

²⁰ ebenda S. 176

²¹ vgl. auch FEKKEN/HARTKEMEYER 1986

²² Dies kann möglicherweise auf die steigende Zahl der Realschulabsolventen zurückzuführen sein, die das Einstellungsni veau insgesamt angehoben hat. (vgl. HUCHTHAUSEN 1982)

darstellt. Zum anderen wird immer wieder der Versuch unternommen, bestehende Kurse zu optimieren, Vorschläge zu pädagogisch fruchtbarer Arbeit zu geben und dadurch den besonderen Lebenserfahrungen der Teilnehmer Rechnung zu tragen. Die geringere Zahl der Untersuchungen beschäftigt sich mit Fragen des Zweiten Bildungsweges unter Anwendung biographischer Verfahren. Hier findet diese Arbeit ihr noch wenig erforschtes Gebiet.

2. Methode der vorliegenden Untersuchung

2.1 Entscheidung für die biographische Methode

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit kann annähernd nur dann eingelöst werden, wenn die Untersuchung eine möglichst hohe Datenvielfalt hervorbringt. Durch intensive Befragung wird die Möglichkeit geschaffen, Handlungsmuster kennenzulernen, die bei einer quantifizierenden Untersuchung verborgen blieben. Die gewonnenen Daten ermöglichen dann, typische Teilnehmer des Kurses zu beschreiben. Dabei erhebe ich keinen Anspruch auf Repräsentativität und berufe mich u. a. auf BUDE: "Typik und Repräsentativität haben prinzipiell nichts miteinander zu tun."²³

Dennoch überschreite ich mit dieser Methode den individuellen Rahmen, indem ich Handlungsweisen mehrerer verschiedener Individuen auf eine vergleichbare Lebenssituation - den erneuten Schulbesuch im Erwachsenenalter - beziehe, um einem weiteren Ziel, der Möglichkeit, praktische Konsequenzen für die tägliche Arbeit zu ziehen, einen Schritt näherzukommen.

Natürlich könnte der Einwand erhoben werden, warum autobiographische Erzählungen hier als authentisches Abbild von Sachverhalten betrachtet werden dürften. Kein Zweifel besteht darüber, daß die Erzählweise der Forschungssubjekte nicht nur vom Verhältnis zum Forscher abhängig ist, m.a.W. davon, in welchem Licht der Befragte dem Interviewer gegenüber stehen will -, sondern auch von der

²³ BUDE 1984, S. 24

jeweiligen Erzähl- sowie der autobiographischen Gesamtsituation. Insofern sind auch die Ergebnisse dieser Arbeit einzigartig und genauso wenig zu wiederholen wie die Lebensphase eines Menschen. Andere Forscher kämen zu einem anderen Zeitpunkt zu einem anderen Ergebnis.²⁴ Da die Soziologie jedoch die Wissenschaft von und über handelnde, ihren Lebenslauf auf für uns nicht annähernd approximativ kalkulierbare Weise konstituierender Subjekte ist, kann sie nur dann zu aussagekräftigen Forschungsergebnissen kommen, wenn ihre Methoden der Natur des Untersuchungsgegenstandes entsprechen. Soziale Realität ist nicht objektiv, da kein Handlungsschema einem anderen genau entspricht. Standardisierte, scheinbar objektive Verfahren würden Meßbarkeit sozialer Realität vortäuschen und den Blick für detailliertere Einzelbetrachtungen verstellen. Einzigartigkeit und Subjektivität sind insofern kein Mangel, sondern eine notwendige Erscheinung bei der Erforschung von Individuen, die nicht einfach durch die Anwendung quantitativer Verfahren nivelliert werden darf.

2.2 Die biographische Methode

Die biographische Methode blickt in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen auf eine lange Tradition zurück. Für die Psychologie ist hier vor allem Charlotte BÜHLER zu nennen, die Ende der 20er Jahre durch die Veröffentlichung von "Knaben- und Mädchentagebüchern" damit begann, wissenschaftliches Interesse für authentische, subjektive Berichte von Individuen zu wecken und die individuelle Sichtweise sozialer Wirklichkeit in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen zu rücken. In eine retardierende Phase trat diese Forschungsmethode dann erst nach dem Zweiten Weltkrieg, als die Ausrichtungen nach vor allem aus dem amerikanischen Raum stammenden quantitativen Verfahren biographische Analysen verdrängte.

"Einzig Thomae (1968) entwickelte, unbeachtet vom Hauptstrom der übrigen westdeutschen Psychologie, die biographische Methode weiter, so daß er heute als postmoderner Klassiker erscheint ..."²⁵

²⁴ vgl. BAISCH 1987

²⁵ WIEDEMANN 1986, S.6

DRITTER TEIL

AUSGEWÄHLTE LERNBIOGRAPHIEN VON TEILNEHMERN DES TAGESREALSCHULKURSES

1. Praktische Durchführung des Forschungsvorhabens

1.1 Auswahl der Befragten

Durch meine Tätigkeit in den Kursen hatte ich recht viele Teilnehmer persönlich kennengelernt und zu einer ganzen Reihe - besonders zu sogenannten "Problemfällen", die die angebotene sozialpädagogische Betreuung in Anspruch nahmen - ein besonderes Vertrauensverhältnis aufbauen können. So fiel die Wahl zugunsten eines einzigen Informanten pro Gruppe nicht leicht.

Zunächst wählte ich aus jeder Gruppe diejenigen aus, die ohne weiteres erreichbar waren, was durchaus nicht immer, vor allem aber dann nicht, wenn der Kursbesuch schon einige Jahre zurücklag, der Fall war. Diese Liste der "Erreichbaren" reduzierte ich dann nochmals um diejenigen, die ich entweder nicht persönlich kannte oder zu denen während der gemeinsamen Arbeit das oben erwähnte Vertrauensverhältnis sowie gegenseitige Sympathie nicht bestanden.¹

Schließlich blieben einige Namen übrig - nach Gruppen unterschiedlich viele, von denen ich pro Gruppe einen Teilnehmer exemplarisch auswählte, so daß schließlich ein repräsentatives Sample von fünf Gesprächspartnern zur Verfügung stand. Bis auf zwei Personen (Sven, Otilie), die denselben, zum Zeitpunkt der Interviews noch laufenden Kurs besuchten, kannten sich die fünf Befragten untereinander nicht. Da ich ihnen Anonymität zugesichert hatte, erzählte ich auch nicht einem vom anderen, so daß sie untereinander keinen Kontakt bezüglich des Interviews aufnahmen. Auch Sven und Otilie "verriet" sich gegenseitig nichts über die Mitarbeit

¹ Selbst wenn ein "offenes Interview", wie in II/2.3 dargelegt, nicht das hohe Maß an Eloquenz und Erzählbereitschaft erfordert wie ein narratives Interview (SCHÜTZE 1976/1977/1984, LENZ 1986, BAISCH 1987), so sind die angesprochenen Themenbereiche mitunter nicht weniger persönlich, so daß nur bei dieser Voraussetzung mit der Bereitschaft des Befragten, sich intensiv zurückzuerinnern und auf einem hohen Detaillierungsniveau zu erzählen, gerechnet werden kann.

an meinem Projekt.² Für die Ergebnisse meiner Untersuchung halte ich diese Ausgangslage für günstig.

Am leichtesten fiel die Auswahl für die Informanten der Gruppen E (alleinerziehende Mütter mit Kindern) und D (ehemals Drogenabhängige). Gerda, eine Frau Mitte Dreißig mit zwei Töchtern, kannte ich aus dem ersten Jahr meiner Tätigkeit im Kurs als sozialpädagogische Betreuerin, und wir pflegten während des Kurses und auch noch kurz danach eine freundliche, lose Verbindung. Sie hatte mich mit einer anderen Teilnehmerin zusammen sowie ihren beiden Kindern schon besucht, und auch ich war bereits bei ihr zu Hause gewesen. Mit der Zeit war der Kontakt zwar verebbt, aber bei gelegentlichen Begegnungen in der Stadt informierten wir uns immer gegenseitig über unsere gegenwärtige Situation. Da sie ein Interesse meinerseits - auch außerhalb des Forschungsvorhabens - an ihrer Person vermuten mußte, schien sie mir eine gut geeignete Gesprächspartnerin zu sein.

Nicht weniger eindeutig fiel die Wahl auf Manni. Manni, ebenfalls Mitte Dreißig, war als Kleinkind zu Pflegeeltern gekommen, hatte die Sonderschule besucht und direkt nach der Schule mit exzessivem, polytoxikomanem Konsum begonnen. Er war ca. fünfzehn Jahre lang drogenabhängig gewesen und befand sich zum Zeitpunkt seines Kurseintritts in einer vielversprechenden Phase eines wiederholten Therapieversuchs. Er besuchte den Kurs zwei Jahre lang und traf zweimal auf mich als Lehrerin und Betreuerin: Zu Beginn seines ersten Jahres und während der letzten drei Viertel des zweiten Jahres. Ich war ihm somit bereits aus dem Alltagszusammenhang bekannt, und er fing an, mir von seinen persönlichen Problemen zu berichten. Auch während des Kurses und speziell während der Prüfung betonte er, er wolle den Kontakt zu mir nicht abbrechen lassen und fragte, ob es mir recht sei, wenn er einmal anrufen würde. Seitdem telefonieren wir von Zeit zu Zeit, und er kommt gelegentlich zum Kaffee zu uns. Somit waren zwei Voraussetzungen gegeben: Zum einen hatte sich der Kontakt stetig gehalten, zum anderen schien sein Fall für die Fallauswertung besonders ergiebig zu werden.

Schwieriger gestaltete sich die Suche nach einem Informanten aus der Gruppe der Arbeitslosen mit Berufsausbildung. Die Schwierigkeit bestand hier vor allem darin, daß diese Gruppe die bei weitem größte ist, so daß eine ganze Reihe von Kursteilnehmern in Frage kamen. Ich löste das Problem in diesem Fall, indem ich nach der oben beschriebenen Vorauswahl aus der verbleibenden Anzahl Sven

² vgl. dazu das fast "verschwörerische Verhalten" bei der Terminabsprache, das unter Punkt 1.2 beschrieben wird.

exemplarisch auswählte, einen gelernten Tischler, Mitte Zwanzig, der nun als dritter Informant feststand.

Es blieben somit noch ein sogenannter "Schulabbrecher" (Gruppe B) sowie ein Fachmann für die Gruppe der psycho-sozial Betreuten (Gruppe C) zu suchen. Zu den Schulabbrechern aus vergangenen Kursen bestand kaum noch Kontakt, was möglicherweise bereits bestimmte Merkmale indiziert, benutzt doch gerade dieser Personenkreis den Kurs in erster Linie instrumentell und auf relativ unverbindliche Art und Weise. Ich entschied mich von daher für eine Teilnehmerin des laufenden Kurses, in dem ich Deutsch unterrichtete. Gerade im Fach Deutsch ist durch die Behandlung und Diskussion sozialrelevanter Themen die Möglichkeit gegeben, Interesse für solche Fragestellungen bei Teilnehmern festzustellen. Da eine Teilnehmerin, Mitte Zwanzig, sich in dieser Hinsicht besonders engagierte und ich von ihr wußte, daß sie neben der Haupt- nicht nur die Realschule, sondern auch das Gymnasium besucht hatte, wählte ich sie als Informantin für die Gruppe B.

Zu einer jungen Frau aus Gruppe C hatte ich in demselben Kurs guten Kontakt, so daß ich darauf spekulierte, das fünfte Interview mit ihr durchzuführen. Ich wartete jedoch noch ab, bevor ich ihr von meinem Vorhaben berichtete, da ich noch mit anderen Befragungen beschäftigt war. Dieses Vorgehen erwies sich als günstig, da sie in den letzten Monaten des Kurses mit dem Gedanken spielte, den Kurs vor der Prüfung abzubrechen, was bedeutet hätte, daß die Grundvoraussetzung für die Auswahl, nämlich der erfolgreiche Abschluß des Kurses, nicht mehr gegeben gewesen wäre. Somit fehlte mir für die Gruppe noch jemand, als ich an einem warmen Frühlingstag in der Stadt René wiedertraf, einen in einer psychiatrischen Wohngemeinschaft lebenden Mann Mitte Vierzig, der den Kurs zu einer Zeit abgeschlossen hatte, da ich nur einige Monate als Betreuerin gearbeitet hatte. Da unsere Zusammenarbeit mithin sehr kurz gewesen war, hatte ich ihn von der Liste der möglichen Kandidaten aus der Befürchtung heraus gestrichen, das von mir als Voraussetzung angestrebte Vertrauensverhältnis könne möglicherweise nicht bestehen. Er erkannte mich jedoch nach den Jahren sofort wieder, wir unterhielten uns kurz, und während der Unterhaltung beschloß ich spontan, die unsichere Kandidatin für die Untersuchung zu vergessen und René um ein Interview zu bitten.

1.2 Kontaktaufnahme

Die im vorigen beschriebenen fünf potentiellen Gesprächspartner waren meine Wunschbesetzung für die Befragungen. Ich mußte nun eine Strategie entwickeln, sie von der Notwendigkeit ihrer Mitarbeit zu überzeugen. Da in allen fünf Fällen eine gegenseitige Sympathie vorhanden zu sein schien, legte ich das Hauptgewicht auf mein persönliches Interesse an dem Kurs, seinen Teilnehmern und damit auch der Lerngeschichte der fünf Probanden. Außerdem sagte ich allen ein transkribiertes Exemplar des Interviews zu als auch die Anonymisierung sämtlicher Namen, die auf ihre Person deuten könnten.

Den ersten Kontakt stellte ich telefonisch zu Gerda her. Ich rief sie zu einer Zeit an, da ich die Kinder schon im Bett vermutete - was sich bestätigte - und telefonierte ca. eine Dreiviertelstunde mit ihr. Während unseres Gesprächs erzählte ich ihr von meinem Projekt, fragte, ob sie an einer Mitarbeit interessiert sei, und sie sagte sofort zu. Wir verabredeten uns schon ca. zehn Tage nach dem Telefonat bei ihr zu Hause zum Frühstück.

In Mannis Fall erwies sich die Angelegenheit bereits als etwas schwieriger. Er sagte zwar, als ich ihn bei einer unserer Begegnungen fragte, zu, blieb aber bei der Terminabsprache zunächst sehr vage und meinte nur, man könne "das ja mal machen". Ich ließ es zunächst dabei und fragte ein paar Tage später noch einmal an, indem ich ihm vorschlug, in der ersten Sitzung nur über den Kurs zu sprechen. Er war einverstanden, ließ mich diesmal aber in einem anderen Punkt im unklaren, nämlich darüber, ob er das laufende Diktiergerät akzeptieren werde oder nicht. Ich hatte den Eindruck, daß es ihm weniger um die Tonbandaufnahme ging als darum, in der Situation die Entscheidungsbefugnis zumindest über Teile des Gesprächsablaufs zu behalten, und ließ mich in der Hoffnung, ich könnte ihn zu gegebenem Zeitpunkt schon überzeugen, auf seine Bedingungen ein. Alles in allem schien er nicht begeistert. Ich könnte mir vorstellen, daß das auf eine gewisse Furcht seinerseits zurückzuführen war, das von mir avisierte Interview, von dem er befürchten mußte, daß es Therapiegesprächen - die er ja zur Genüge kannte - ähneln werde, könne den Charakter unserer (in seinen Augen) persönlichen Beziehungen auf den zwischen Patient und Therapeut reduzieren, eine Reduktion, die mir die Möglichkeit gegeben hätte, mich jederzeit in meine Privatsphäre zurückzuziehen. Auch sein Verhalten nach dem Interview³ macht diese Deutung wahrscheinlich.

³ vgl. III/1.3

Die Kontaktaufnahme zu René habe ich im vorigen Kapitel schon kurz angedeutet, da sie sozusagen mit der Auswahl zusammenfiel. Ich lud René an jenem Frühlingvormittag in eine italienische Eisdiele ein, erzählte ihm von meinem Forschungsvorhaben und fragte ihn, ob er zu einem Gespräch bereit sei. Dabei wies ich auch darauf hin, daß ich möglicherweise sehr persönliche Fragen stellen würde, woraufhin er sich eine Rückzugsmöglichkeit sicherte, indem er sagte, wir könnten "es ja mal versuchen".⁴

Die Kontakte zu Sven und Otilie herzustellen war sehr leicht, da sie beide an dem Kurs teilnahmen, in dem ich selbst unterrichtete. Ich konnte mir somit einen mir günstig erscheinenden Zeitpunkt auswählen. Ich fragte Sven im Anschluß an eine Deutschstunde, achtete aber darauf, daß uns niemand hörte, indem ich wie zufällig mit ihm die Treppe hinunter zum Ausgang ging. Sven war der einzige, der die allen Probanden eingeräumte Bedenkzeit in Anspruch nahm, indem er sagte, er lasse sich die Sache durch den Kopf gehen und gebe mir dann Bescheid. Er nahm dann jedoch unsere nächste Begegnung sofort zum Anlaß, seine Bereitschaft von sich aus - ohne die Nachfrage meinerseits abzuwarten - zu signalisieren, und dies mit verschwörerischer Miene im Flüsterton. Wir vereinbarten gleich für einen der folgenden Tage einen Interviewtermin in seiner Wohnung.

Otilie war eine Teilnehmerin, die immer sehr eilig nach dem Unterricht nach Hause hastete, so daß ich fürchtete, sie könne sich möglicherweise durch meine Anfrage aufgehalten und belästigt fühlen. Das Gegenteil war der Fall, denn als ich ihr - ebenfalls auf dem Weg zum Ausgang - von der Untersuchung und meinem Interesse an ihrer Lerngeschichte berichtete, sagte sie eine Mitarbeit unmittelbar, ohne Anflug des geringsten Zögerns und auch ohne Bedingungen jedwelcher Art zu. Da die mündlichen Prüfungen kurz bevorstanden, kamen wir überein, mit einem Gesprächstermin bis nach den Prüfungen zu warten. Unangenehm war mir in diesem Zusammenhang, daß ich sie noch mündlich prüfen mußte. Die Prüfung lief überdies sehr unglücklich, so daß sie mit einer schlechteren Zensur bedacht wurde als sie erhofft hatte. Ich fragte daraufhin, ob sie unter den Umständen immer noch bereit sei, was sie aber wiederum ohne Zögern bejahte. Eine Woche später rief ich sie an und fuhr noch am gleichen Tag zu ihr.

Bei allen fünf Fällen fiel auf, daß die ausgewählten Probanden offensichtlich in gewisser Hinsicht erstaunt waren, daß an ihrer Lebens- und Lerngeschichte ein wenigstens pars-soziales Interesse zu bestehen schien und sie sich geschmeichelt fühlten in ihrer Rolle als Forschungssubjekt. Gerade im Alltag, z.B. beim Arzt, beim

⁴ vgl. auch Manni

Sozial- oder Arbeitsamt, machen die von von diesen Personen und Institutionen Abhängigen oft die Erfahrung, daß sich niemand für sie Zeit nimmt. "An die Stelle des Erzählens tritt die bündige Information, die schnell und ökonomisch ist - denn Zeit kostet Geld - und die aufwendige Erzählung ablöst."⁵

1.3 Ablauf der Interviews

Alle fünf Befragungen - bis auf die zweite Hälfte des Interviews mit Manni - fanden in den Wohnungen der Befragten statt. Dies schien mir deshalb angebracht, weil ich vermutete, daß die Probanden sich dort ungehemmter fühlen und ihrer Erzählflut freieren Lauf lassen würden als in einer ihnen fremden Umgebung.⁶

Das erste Interview führte ich mit Gerda. Ich kam wie verabredet gegen neun Uhr zu ihr - die Kinder waren in der Schule -, und wir frühstückten zusammen. Während des Frühstücks begann Gerda bereits zu erzählen. Ich versuchte, das Gespräch möglichst auf die gegenwärtige Situation, die Kinder und ihre Pläne für die Zukunft zu lenken, weil ich das Tonbandgerät noch nicht eingeschaltet, den offiziellen Teil des Interviews somit noch nicht begonnen hatte. Nach dem Frühstück holte ich dann das Tonbandgerät,⁷ das ich zunächst außer Sichtweite auf dem Flur hatte stehenlassen. Gerda lachte beim Anblick des großen Apparates etwas verunsichert, schien aber dennoch ganz zuversichtlich und sagte: "Na, denn wollen wir mal." Ich schaltete das Gerät ein und erzählte ihr, während es schon lief, nochmals von meinem Forschungsvorhaben. Auf diese Weise wollte ich erreichen, daß sie sich an das Gerät gewöhnte. Sie erzählte dann auch relativ unbefangen, sehr eloquent und auf einem hohen Detaillierungsniveau. Ich überließ ihr die Gesprächsstrukturierung weitestgehend selbst und reduzierte meine Beiträge auf erzählunterstützende Signale oder hin und wieder interessierte Nachfragen. Das Interview wurde sehr lang (70 Seiten), was im Sinne des Forschungsvorhabens zwar nicht notwendig, für Gerda offensichtlich

⁵ WIEDEMANN 1986, S. 3

⁶ vgl. dazu FUCHS 1984, "Heimvorteil", S. 238

⁷ Als Arbeitsgerät hatte ich zunächst einen sehr großen Radio-Kassettenrekorder zur Verfügung, den ich später gegen ein Diktiergerät austauschte, welches mir geeigneter schien, weil es wegen seiner geringeren Größe etwas diskreter zu handhaben war.

aber hilfreich war (wie sie mir später bestätigte). Nach fünf Stunden schien mir allerdings eine Unterbrechung angebracht - Gerda zeigte kaum Ermüdungserscheinungen -, und wir verabredeten eine zweite Sitzung, bei der es um den Tagesrealschulkurs selbst gehen sollte. Diese fand ca. zwei Wochen später statt, unterschied sich aber insofern von der ersten, als Gerdas älteste Tochter (Anita) krank und in dem Zimmer, in dem wir das Gespräch führten, anwesend war. Da das Thema der Kurs war, empfanden wir Anitas Anwesenheit nicht als störend - im Gegenteil, sie mischte sich ein paar Mal ein, und es wurde ein sehr lustiger Vormittag. Nach zweieinhalb Stunden waren wir fertig. Seitdem ist ein Jahr vergangen. Wir haben ein paar Mal miteinander telefoniert, und ich habe Gerda den transkribierten Text zugeschickt.

Das zweite Gespräch führte ich mit Manni. Manni war skeptisch, als ich mit dem Diktiergerät anrückte. Ich hatte Kuchen mitgebracht, Manni kochte Kaffee, und nachdem ich durch ein paar muntere Bemerkungen versucht hatte, eine lockere Stimmung herzustellen, fingen wir an. Auch Manni schien die Anwesenheit des Gerätes bald nicht mehr wahrzunehmen, erzählte aber insgesamt sehr viel zögernder als Gerda, so daß ich häufiger gezwungen war, interessierte Nachfragen zu stellen und deutlichere Signale zu geben. Auch sicherte ich Manni - der alles in allem ein eher skeptischer Interviewpartner war - zwischendurch immer wieder erneut Vertraulichkeit zu. Die Sitzung dauerte ca. eineinhalb Stunden und hatte ausschließlich den Kurs zum Thema. Eine Verabredung für die zweite Sitzung, in der es um den eher persönlichen Teil gehen sollte, trafen wir nicht verbindlich. Ich hatte den Eindruck, daß Manni sich nicht festlegen wollte und insistierte deshalb nicht darauf, um ihn nicht als Informanten zu verlieren. Er rief in den folgenden Wochen mehrmals an, besuchte uns auch einmal, betonte aber, daß der Besuch nichts mit dem Interview zu tun habe und wir wegen des zweiten Teils "ja später dann man weitersehen" könnten. Da ich in der Zwischenzeit die Möglichkeit hatte, ein anderes Gespräch zu führen, ließ ich mich auf das Spiel ein. Nach ca. drei Monaten gelang es mir dann, ihn von der Notwendigkeit einer zweiten Sitzung zu überzeugen; er bestand jedoch darauf, diese bei uns stattfinden zu lassen. Nachdem wir ein bißchen im Garten geplaudert hatten, gingen wir in die Wohnung und fingen mit dem Interview an. Manni wurde allmählich kommunikationsfreudiger, es war jedoch nicht zu übersehen, daß er seine Geschichte schon einige Male während seiner Therapien erzählt hatte. Das Gespräch wurde zwar nach und nach lockerer, es war aber immer noch deutlich zu spüren, daß Manni eine strikte Trennung zwischen eher privaten Unterhaltungen und dem Interview einhalten wollte. Sehr deutlich dokumentierte sich dieses Bestreben, als er, nachdem ich das Gerät für eine Pause ausgeschaltet hatte, etwas Interessantes sagte, auf meine Frage jedoch, ob ich dafür das Band wieder einschalten dürfe, sehr energisch erklärte: "Nee,

das ist jetzt privat!". Seit dem Interview pflegen wir den gelegentlichen Kontakt weiter wie bisher. Mani erwähnt das Interview jedoch nie von sich aus. Für ihn scheint die "geschäftliche Seite" unserer Beziehungen abgeschlossen.

Auch mit René traf ich mich zweimal. René bewohnt ein kleines Zimmer in einer therapeutischen Wohngemeinschaft. Er hatte Kaffee gekocht, Musik aufgelegt und war sehr freundlich, als ich kam. Wir machten dann gemeinsam einen Test, um herauszufinden, ob die Musik weiterlaufen könnte, mußten sie aber dann zu unser beider Bedauern abstellen. René fragte zu Beginn nochmals nach dem Zweck meiner Arbeit, und ich betonte, daß es mir vor allem darum gehe, mehr über die Menschen zu erfahren, die diesen Kurs besuchten und über die Gründe, warum sie den Realschulabschluß nicht schon als Jugendliche gemacht hätten. René begann dann auch relativ frei zu erzählen, insgesamt aber sehr viel langsamer als z.B. Gerda. Er überlegte vermutlich auch hin und wieder, ob er eine bestimmte Begebenheit näher ausführen wollte oder nicht. Als wir das Gespräch beendet hatten, wurde er etwas unsicher. Er gab zu bedenken, er habe mehr erzählt als er sich vorgenommen habe.⁸ Ich versicherte ihm, daß ich das Interview zunächst abschreiben und ihm dann sofort zukommen lassen würde und wies außerdem nochmals ausdrücklich auf die Anonymisierung hin. Mein eigentliches Anliegen, ihn um eine zweite Sitzung zu bitten, in der ich mehr über seine Familie erfahren wollte, stellte ich in der Situation zurück, um ihn nicht zu erschrecken. Ich rief ihn dann ca. eine Woche später an, trug meine Bitte vor und fand ihn auch sogleich bereit zu einem zweiten Termin. Als ich kam, saß er draußen im Garten und bereitete sich auf seinen Abendkurs vor. Es war sehr warm, wir blieben draußen, und René begann - etwas stockend - von seiner Familie zu berichten. Die Erzählhemmungen, die vor allem dann auftauchten, wenn es um sehr private Informationen ging, bestätigten die Hypothese, daß für ergiebige Interviews dieser Art ein gewachsenes Vertrauensverhältnis eine Grundvoraussetzung ist.⁹ Das Gespräch dauerte ca. eine Stunde, ich verabschiedete mich, und René ging wieder an seine unterbrochene Arbeit. Am nächsten Tag jedoch rief er mich an und klang sehr verstört. Er habe so viele persönliche Dinge erzählt, das habe er nicht gewollt und gehe ihm eigentlich zu weit. Ich unterhielt mich recht lange mit ihm, versicherte ihm nochmals die Anonymisierung und versprach ihm dann, ihm das abgetippte Interview zunächst zu schicken, bevor ein Dritter es zu sehen bekäme, damit er nach der Lektüre darüber entscheiden könne, ob er einzelne Passagen streichen möchte. Dieses

⁸ Er hatte sich also offenbar schon intensiv damit beschäftigt, was er erzählen wollte und was nicht.

⁹ vgl. III/1.1

Versprechen schien ihn zu beruhigen, und er erklärte sich mit dem vorgeschlagenen Procedere einverstanden. Ich schickte ihm das anonymisierte Typoskript dann zu und habe inzwischen die Erlaubnis, es für meine Forschungsarbeit ungekürzt zu verwenden.

Sehr glatt und unproblematisch verliefen die Interviews mit Sven und Otilie. Sven lebt allein in einer kleinen Wohnung, und ich besuchte ihn bereits zwei Tage, nachdem er seine Mitarbeit zugesagt hatte. Leider hatte ich für diesen Termin nur ein sehr leistungsschwaches Diktiergerät organisieren können, das zwischen Sven und mir auf der Sofalehne liegen mußte, damit man etwas verstehen konnte. Sven schien davon jedoch unbeeindruckt, fragte mich, was ich wissen wolle, und nachdem ich ihn gebeten hatte, vor allem über seine Schulzeit zu erzählen, hob er energisch an. Er war sehr kooperativ und verließ sich darauf, daß Namen "sowieso geändert" würden. Meiner Diskretion den Lehrerkollegen und anderen Teilnehmern gegenüber - das Interview fand ja noch während des Kurses statt - vertraute er. Das Gespräch dauerte ca. zwei Stunden, und ich merkte, daß ich durch die vorher gemachten Erfahrungen nun auch gegen Ende noch genauer wußte, für welche Themenbereiche ich noch Informationen brauchte. Der eine Termin genügte dann auch, das Interview fiel kürzer aus als die vorangegangenen, ist jedoch nicht weniger informativ und ergiebig.

Ähnlich unkompliziert gestaltete sich der Termin mit Otilie. Sie empfing mich in ihrer Wohngemeinschaft mit bereits vorbereitetem Kaffee, bat mich nochmals, kurz zu erzählen, um was es in meinem Forschungsvorhaben gehe, schlug selbst vor, eine Probeaufnahme zu machen, und erzählte dann - unbeeindruckt vom laufenden Diktiergerät (das ich inzwischen wieder in das leistungsstärkere eingetauscht hatte). Otilie unterbrach sogar ab und zu, um mich zu fragen, ob das, was sie nun zum Thema gesagt habe, mir ausreiche. Ebenso wie Sven war sie sehr kooperativ, so daß auch wir mit nur einem Termin auskamen.

Für alle Interviews gilt, daß die Befragten nicht bei allen Bereichen von einem echten Informationsgefälle zwischen sich und mir ausgehen konnten. Wenn sie zu einzelnen Begebenheiten aufgrund der Tatsache, daß ich daran teilhatte, nichts sagen wollten, so versuchte ich, sie mit dem Hinweis zum Reden zu bringen, *ihre* und nicht *meine* Perspektive sei wichtig.

1.4 Transkription

Die Interviews wurden per Tonband- bzw. Diktiergerät aufgezeichnet und daran anschließend von mir selbst vollständig transkribiert. Dies geschah zum einen deshalb, weil mir keine finanziellen Mittel zur Verfügung standen, die Texte abschreiben zu lassen; zum anderen bot dieses Verfahren auch den Vorteil, daß ich die Texte bei der späteren Analyse noch gut im Ohr hatte. Themenbereiche, die für das Forschungsinteresse nicht unmittelbar relevant sind, habe ich mit transkribiert, um einen vollständigen Eindruck des Interviews sowie einen Einblick auch in andere Aspekte sozialen Handelns zu geben.¹⁰

Sämtliche Namen von Personen und Orten¹¹ habe ich anonymisiert, um Rückschlüsse auf die Personen der Befragten auszuschließen. Da ich selbst als LeserIn von Interviewtexten es für den Lesefluß häufig störend finde, wenn Namen durch Auslassungspunkte oder einzelne Buchstaben ersetzt werden und um eine bessere Unterscheidbarkeit zu gewährleisten, habe ich die tatsächlichen Namen durch erfundene ersetzt.¹² Derselbe Name bedeutet somit immer auch dieselbe Person. Auch hoffe ich, daß der Leser durch dieses Verfahren die beteiligten Individuen eher als "Subjekte" identifiziert und vielleicht sogar bei der Lektüre ein wenig kennenlernt.

SÜDMERSEN 1983 empfiehlt, Dialekte in die Schriftsprache zu übernehmen, wobei sie so weit geht, Wörter nicht nach orthographischen Regeln, sondern nach ihrem Klang zu schreiben, was m.E. ein zweifelhaftes und nicht konsequent durchzuhaltendes Verfahren darstellt. Ich habe aus zwei Gründen die Transkription nicht auf diese Weise vorgenommen: erstens wäre bei fünf Probanden die Anonymität in Frage gestellt, da nicht alle denselben Dialekt sprechen; zweitens wird es bei der Analyse schwierig, einzelne Textstellen auf Anhieb zu verstehen.¹³ Im übrigen wird es bei

¹⁰ Wenn - wie in meinem Fall - Interviewerin und "Abschreiberin" identisch sind, ist die Versuchung groß, Passagen vom Interview zu beschönigen. Dies habe ich nicht getan. Sicher sind meine Einlassungen manchmal etwas unbeholfen, sicher gibt es Stellen, die ich heute anders formulieren würde. Tatsache ist aber, daß sie zu dem Zeitpunkt in dem Interview mit dem Interviewpartner so formuliert worden sind. Um also ein hohes Maß an Authentizität zu erhalten, habe ich - trotz großer Versuchung an einigen Stellen der Interviews - meine eigenen Gesprächsbeiträge unverändert gelassen.

¹¹ Außer "VHS" und "Dr. Klaus Wedekind", Leiter der VHS Lüneburg

¹² Die Namen der Befragten haben diese sich allerdings selbst ausgewählt.

¹³ So gibt es bei RIEMANN 1983 z.B. den Fall, daß eine kleine Passage aus einem Interview zitiert wird, in der der Satz vorkommt: "Das tun wer für uns beide" (S. 303). Als Leser stolpert man hier, denn man fragt sich, ob nicht vielleicht die Form von "tun" ein Tippfehler ist o.ä. Daß "wer" "wir" heißen soll, kann man aus dieser Passage nicht erschließen.

einem solchen Verfahren schwierig, eine Grenze zu ziehen. Soll man statt "Chef" auch "Schäff" schreiben? Statt "fahren" "fahm"?

Alle Bemühungen, eine Transkription authentisch den gesprochenen Text wiedergeben zu lassen, sind letztendlich zum Scheitern verurteilt, denn "Transkribieren heißt lügen, ...".¹⁴ Es führt kein Weg daran vorbei: Geschriebener Text sieht anders aus als gesprochener. Und wenn man noch so sehr versucht, alle Hervorhebungen, Senkungen, Schwankungen der Stimme, Lächeln oder Lachen, Kichern oder Grinsen, Stürmzeln oder Grimmassenziehen mit zu transkribieren, führt das nur dazu, daß der Leser vom Inhalt abgelenkt wird und diesen nicht mehr vorurteilsfrei aufnimmt. Auch unbeholfene Äußerungen wie "äh" o.äh. unterbrechen den Lesefluß und stellen den Interviewpartner als restringierten Stammer dar, was er wahrhaftig nicht verdient hat. Geschriebene Sprache kann nie die authentische Gesprächssituation wiedergeben und sollte deshalb auch keine hilflosen Versuche unternehmen, dies zu tun. Sie muß sich an bestimmte Konventionen für geschriebene Sprache halten, damit ihre kommunikative Funktion erfüllt wird.

Für die fünf Interviews gilt folgendes Transkriptionssystem:

- Pause: -
- längere Pause: --
- besondere Stimmungen, z.B. "lacht", "überlegt" o.äh. stehen in Klammern
- betonte Wörter/Passagen werden unterstrichen
- Unterbrechungen, Abbrechen von Sätzen/Wörtern werden mit ... bezeichnet.
- (...) bedeutet eine Auslassung in einer zitierten Interviewpassage
- "Hm" bezeichnet ein retardierend-stimulierendes Element

¹⁴ vgl. BERTAUX 1980, zit. nach LEY 1984, S. 242

2. Lernbiographien

2.1 GERDA

2.1.1 Chronologischer Teil

2.1.1.1 Herkunftsfamilie

Gerda kommt aus einer Handwerkerfamilie, der Vater ist Maurer, die Mutter sorgt durch Heimarbeit als Näherin für einen Nebenverdienst. Aus Gerdas Sicht hat der Vater die Mutter zur Ehe gedrängt, weil der Bruder unterwegs war.

I:

Wie alt waren denn deine Eltern, also waren die so normal alt, wie Eltern sind oder älter oder besonders jung?

Gerda:

Eigentlich normal, so um 20.

I:

Als dein Bruder geboren wurde?

Gerda:

Ja - ja. Meine Mutter musste heiraten, weil mein Bruder unterwegs war, sie wollte eigentlich nicht, aber mein Vater hat sie dahin gedrängt. Sie wäre also auch mit dem Kind allein geblieben.

(4/7-18)

Die Ehe geht nicht gut. Als Gerda ca. zehn Jahre alt ist, möchte die Mutter sich scheiden lassen. Sie verläßt mit beiden Kindern ihren Mann, wird aber zur Rückkehr überredet. Während Gerdas erster Lehrzeit dann wird die Scheidung endgültig vollzogen. Da sich dieser Vorgang über Monate hinzieht und weiterhin das Haus gemeinsam bewohnt wird, wird Gerda als Kind in die Ehezwistigkeiten ihrer Eltern involviert.

Gerda:

Naja, und dann kam dazu, die Scheidung, ja erstens mal: Der Anfang war: Meine Mutter wollte meinen Vater am Anfang ja gar nicht heiraten, sie hätte ihren Sohn alleine großgezogen, dann hat sie sich ja doch mehr oder weniger überreden lassen zu heiraten. Dann hat sich meine Mutter von meinem Vater trennen wollen - da war ich zweite oder dritte Klasse - da ist meine Mutter mit ihren Kindern, also mit meinem Bruder und mir nach Lüneburg zu ihrem Vater, der hat in Lüneburg gewohnt, und ich bin dann immer von Lüneburg nach Adendorf zur Schule gefahren. Und dann hat, ich weiß nicht, mein Vater oder mein Opa, jedenfalls haben sie meine Mutter mehr oder weniger wieder überredet, sie sagte der Kinder wegen und so weiter, Familie zusammenhalten und so, ist sie wieder zurück ...

(7/7-20)

(...)

Dann, ja ich war eigentlich - ich hab bei ihr gewohnt, mein Bruder war beim Bund. Durch die Scheidung - meine Mutter durfte damals noch nicht ausziehen - mußte sie ein halbes Jahr mit meinem Vater unter einem Dach wohnen, sonst wär' das böswilliges Verlassen gewesen, und innerhalb dieses halben Jahres gab's natürlich Reibereien. Ich hab mit meiner Mutter in meinem Zimmer gelebt, wir mußten auch immer alles abschließen, und mein Vater wurde da auch recht merkwürdig, ne (schmunzelt), er hat uns alles mögliche weggenommen, ohne daß er das brauchte zum Beispiel. (6/17-25)

Der ältere Bruder verhält sich ihr gegenüber repressiv. Sie hat auch heute kaum Kontakt zu ihm.

I:

Wie alt ist denn dein Bruder?

Gerda:

Der ist anderthalb Jahre älter als ich, hat mich eigentlich ewig unterdrückt, der - das fand ich eigentlich ziemlich gemein - wenn er seinen Willen nicht gekriegt hat, wenn wir beide irgendwas hatten, also Streit oder so, dann hat er versucht, mich durch so'n bißchen Gewalt, indem ich so Knocker auf den Arm gekriegt hab, mich einzuschüchtern, und er hat seinen Willen im Endeffekt immer gekriegt. (2/54 bis 3/5)

Der Vater verhält sich autoritär und hält sich selbst für das Familienoberhaupt mit uneingeschränkter Dispositionsbefugnis vor allem über seine beiden Kinder. Für Gerdas schulische Ausbildung ist das folgenswer, weil der Vater ihr den Besuch der Realschule versagt. Die Mutter, die selbst die Mittlere Reife erworben hat, akzeptiert die Entscheidung ihres Mannes.

Dann wollte ich - ja, eigentlich, als ich die fünfte beendet hatte und ein gutes Zeugnis hatte, meinen Realschul., also zur Realschule überwechseln. Und das haben meine Eltern mir verboten, ... (1/30-33)

(...)

Das durfte ich nicht, von meinem Vater aus. "Du mußt in die Lehre!" Also, er hat's mir irgendwo verweigert, meine Mutter hat sich da nicht durchgesetzt. (1/46-48)

(...)

I:

Also hast du das Gefühl, daß deine Mutter allein dich auch zur Realschule geschickt hätte?

Gerda:

Ja, das glaube ich schon.

I:

Hm. Aber dein Vater war dagegen? Konnte sie sich da nicht durchsetzen?

Gerda:

Nein. Normalerweise, wenn sie gewollt hätte, hätte sie's bestimmt geschafft, aber da hat sie wohl eher nachgegeben. (7/33-43)

Auch besteht zum Vater keine zärtliche Bindung, Gerda empfindet ihn als "das Oberhaupt der Familie", das Gespräche und Diskussionen über seine Entscheidungen nicht duldet.

... mein Vater war für mich auch irgendwo nicht vorhanden. Erstensmal, mein Vater war zwar da, wollen mal sagen, wenig, er hat ja nun den ganzen Tag gearbeitet, dann hatte er sehr viel Freizeitbeschäftigung, also Freizeit gehabt, entweder hat er bei Freunden mitgeholfen, auch gemauert und getan, dann hat er sehr viele Tiere gehabt, und war viel unterwegs irgendetwas.

I:

Was für Tiere, Nutztiere oder Haustiere?

Gerda:

Nee, Haustiere. Fische, Vögel, Hunde. Früher hatten wir auch Hühner, Tauben, wie ich kleiner war, wollen mal sagen, für mich war mein Vater - wir liefen einfach nebeneinander her, da war nichts, nicht mal in den Arm nehmen oder so, ja so nebeneinander her, nicht irgendetwas - -

I:

Du hast dich nicht unterhalten mal mit deinem Vater oder mit ihm mal privatere Dinge besprochen?

Gerda:

Nein, gar nicht, mein Vater war das Oberhaupt der Familie und basta, wir hatten zu gehorchen, und mein Vater hat auch immer gesagt: (schmunzelt) So lange du deine Füße unter meinem Tisch hast, hast du das zu tun, was ich dir sage. (beide lachen) Das hat er wortwörtlich gesagt, vor allen Dingen später auch, als ich 15 war bzw. 13, so in dem Alter so.

I:

Da ging's ja darum, daß du auf die Realschule gehen wolltest.

Gerda:

Ja, genau, und bis in die Lehre, also du hast das zu tun, was ich dir sage, also dieser Standpunkt. (9/28-57)

Gerda beklagt die fehlende Anregung durch die Eltern. Sie glaubt, die Eltern hätten zuviel arbeiten müssen und sich deshalb nicht ausreichend um die Kinder kümmern können. Keinesfalls gibt sie den Eltern Schuld an diesem Mißstand, denn sie macht im Gespräch deutlich, daß die Bereitschaft, sich um die Kinder zu kümmern, vor allem bei der Mutter immer vorhanden gewesen sei.

Und - ja, was mir fehlte, Dinge, die mir später aufgefallen sind - wesentlich mehr Forderung - mehr Anleitung in der Freizeitgestaltung wie auch im Schulischen, also ich hätte, wie soll ich das sagen? - Das, was ich mir heute als erwachsener Mensch mal hole, daß ich in die Bücherei gehe, mir Bücher angucke oder mich stundenlang da aufhalte und neue Sachen entdecke, wo ich mich drüber freue, da fällt mir sehr oft auf, daß ich das schon gern als Kind gehabt hätte. So - -

I:

Hm.

Gerda:

Also, ich bin der Meinung, wenn ich - angenommen jetzt, wenn meine Eltern jetzt, ja mehr Zeit gehabt hätten, die haben eigentlich nur gearbeitet, und wir Kinder waren dann eigentlich, ja, auf uns mehr angewiesen, wir sind so nebenher mit großgeworden, obwohl die Eltern immer da waren, wenn wir sie brauchten. Meine Mutter hat Heimarbeit gemacht, ich konnte jederzeit zu ihr hin, Fragen stellen oder, wenn ich sie brauchte, war sie da, aber irgendwo war sie ja beschäftigt. Wollen wir mal so sagen: Ich mußte sehr viel selber machen, also, ich weiß nicht, wie ich das ausdrücken soll .. (7/54 bis 8/17)

VIERTER TEIL

VERGLEICHENDE AUSWERTUNG DER FALLSTUDIEN

1. Komparative Betrachtung der Bildungsbiographien

Im vorigen Kapitel wurden die fünf Fallstudien nach chronologischen und systematischen Gesichtspunkten analysiert. Dabei konnte gezeigt werden, welche sozialen und individuellen Dispositionen im Einzelfall dazu führten, daß im Erwachsenenalter erneut ein Unterrichtsangebot wahrgenommen wurde. Darüberhinaus wurde deutlich, auf welche Weise die nunmehr erwachsenen Teilnehmer ihren "Schulbesuch", d.h. konkret den Tagesrealschulkurs, erlebt haben.

Für die weiteren Ausführungen ergeben sich nunmehr zwei Zielsetzungen: Zum einen werden die Einzelfälle komparativ betrachtet, um möglicherweise für alle fünf Fälle identische Faktoren benennen zu können, die Interaktionsstörungen im weitesten Sinn - z.B. pathologische Beziehungen im Elternhaus und/oder zu Lehrern und Mitschülern - und Beratungsversäumnisse in der Schulzeit indizieren. In einem zweiten Schritt wird das hier beschriebene Projekt im Hinblick auf Konsequenzen diskutiert, die es für die beschriebene Teilnehmergruppe zu einem sinnstiftenden Lernangebot machen.

Alle fünf befragten Personen haben im Erwachsenenalter ihre Schulausbildung wieder aufgenommen, diese also als Jugendliche unterbrochen. Es wird in Anlehnung an APEL 1978 angenommen, daß Störungen der verschiedensten Art im Rückkopplungskreis aus sich wechselseitig bedingendem Verhalten in den Humansystemen Familie, Schule, Arbeitsplatz, peer-groups zur Unterbrechung der Schulkarriere führten.

"Der eigentliche Verlauf einer Versagerkarriere muß als eine länger andauernde, wechselseitige Verstärkung von Einstellungen und Erwartungen angesehen werden. ... Die Diskontinuität des Ablaufes vermuten wir als dadurch bedingt, daß viele verschiedene Determinanten (außer- wie innerschulische) ineinander wirken und sich dadurch stärker und geringer belastende Konstellationen ergeben."¹

Hier kommt der Herkunftsfamilie mit ihrem jeweiligen Sozialisationsmilieu eine entscheidende Rolle zu. Strukturelle, Systembedingungen unterliegende und aus der

¹ APEL 1978, S. 181

gesellschaftlichen Gesamtsituation resultierende Dauerbelastungen, Beziehungsstörungen in der elterlichen Partnerschaft, bestimmte Geschwisterkonstellationen - um nur einige Faktoren zu nennen - tragen zu Interaktionsstörungen zwischen Eltern und Kindern bei. Schulische Leistungsanforderungen beeinflussen die Interaktionen innerhalb der Familiengruppe ebenso wie umgekehrt Störungen in der familialen Sozialisation zu schulischem Mißerfolg führen können.

Es steht bei einer vergleichenden Betrachtung zu erwarten, daß vor allem über mögliche Defizite der Regelschulpraxis als auch der betreuenden erwachsenen Bezugspersonen, die ihre gerade für Jugendliche so wichtige Aufgabe der kompetenten Beratung nicht oder nicht zureichend wahrgenommen haben, Aussagen getroffen werden können.

Statt von "Schulversagen", "Schulversagern", "Schulabbruch" oder "Schulabbrechern" zu sprechen, soll im folgenden für alle fünf Fälle von "Unterbrechung der Schulkarriere bzw. Schullaufbahn" die Rede sein. Da die schulische Ausbildung durch den Kursbesuch wieder aufgenommen wurde, scheint "Unterbrechung" auch dann eine adäquate Bezeichnung zu sein, wenn der durch den Besuch einer bestimmten Schulart präjudizierte Abschluß erworben wurde und der Wunsch nach Wiederaufnahme der Schullaufbahn sich erst später entwickelte. Die Bezeichnungen "Schulversager" und "Schulabbrecher" hingegen implizieren die häufig verbreitete Stigmatisierung desjenigen, der "versagt" oder "abgebrochen" hat. Immerhin zwei Drittel der in einer empirischen Untersuchung² befragten Lehrer betrachten schlechte schulische Leistungen als individuelles Verschulden des Schülers. Lediglich ein Drittel der Befragten gibt als "Ursachen unzulänglicher Motivation" "die durch schulische Bedingungen beeinträchtigte Lernbereitschaft der Schüler" (S. 225) an. Alle anderen nennen als mögliche Gründe z.B. fehlende Intelligenz, Desinteresse, kognitive Defizite, m.a.W. Deutungsmuster, mit denen "die Lösung der Motivationsprobleme den Charakter einer pädagogisch anzugehenden Aufgabe verliert" (S. 227) und die Verantwortlichkeit allein in den Schüler projiziert.³ Diese Einstellung ignoriert vollkommen die Tatsache, daß der Schüler als Individuum in eine leistungs- und

² ENGELHARDT 1982. Es handelt sich um eine repräsentative mündliche Befragung von 1299 Lehrern.

³ An dieser Stelle soll außerdem darauf hingewiesen werden, daß immerhin ein Fünftel der befragten Lehrer die Androhung negativer Sanktionen für einen probaten Lösungsversuch hält. Diese pädagogisch unbedarften und theoretisch nicht zu rechtfertigenden Ansichten zeigen, daß das "Konzept der Professionalisierung" (DÖRING 1980 und 1989), das vom Lehrer die reflektierte und an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientierende Ausübung seines Berufes verlangt, durchaus bedenkenswert ist.

fortschrittsgläubige Gesellschaft eingebunden und deshalb nicht allein für ein Nichterreichen schulischer Anforderungen verantwortlich zu machen ist.

Von "Schulabbruch" und auch "Schulversagen" einschließlich ihrer Varianten soll nicht die Rede sein, weil diese Bezeichnungen in der Literatur häufig mit dem Nichterreichen jedwelchen Schulabschlusses assoziiert werden. Von den vorliegenden Fällen jedoch haben sowohl Gerda als auch René, Sven und Ottilie schon vor dem Kursbesuch eine schulische Qualifikation erworben. Es stellt sich deshalb die Frage, warum der *Realschul*abschluß, also eine *höhere* Qualifikation, erst im Erwachsenenalter nachgeholt werden konnte.

Das Regelschulsystem und die Gesetzgebung zur Schulpflicht sehen eine Unterbrechung der Schulkarriere und die Wiederaufnahme nach Veränderung der das Verlassen zwingend erheischenden Bedingungen nicht vor. "Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr." - Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr?

1.1 Gründe für die Unterbrechung der Schulkarrieren

1.1.1 Selektion durch schulische Leistungsmessung

Eine Unterbrechung der Schullaufbahn ist im Regelschulsystem der Bundesrepublik Deutschland nicht vorgesehen. Erreicht ein Schüler das Klassenziel nicht, so wird ihm einmal eingeräumt zu repetieren. Wird ihm die angestrebte Versetzung in die nächsthöhere Klassenstufe auch dann noch versagt, bleibt ihm nur der Weg in die nächstniedrige Schulart (vgl. z.B. Sven). Hier kann er den gleichen Weg gehen: Erreicht er das Klassenziel nicht, bleibt er sitzen; bleibt er erneut sitzen, muß er die Schule verlassen. Da die repetierten Jahre auf die Schulpflicht angerechnet werden, kann ein Schüler z.B. schon nach dem achten Schuljahr mit einem *Abgangs-* statt eines *Abschluß*zeugnisses ins Berufsleben entlassen werden; auch kann er so weit zurückgestuft werden, daß er schließlich als "Lernbehinderter" gilt und seine Schulzeit auf der Sonderschule beendet (vgl. Manni).

Die Entscheidung darüber, ob das Klassenziel erreicht wird, obliegt der Klassenkonferenz, die sich dafür der offensichtlich einzigen der Schule zur Verfügung

stehenden Meßeinheiten bedient: der Zensuren.⁴ Kommen dann zwei Fünfen zusammen, muß in den meisten Fällen⁵ wiederholt werden.⁶ Bedenkt man zudem, daß gerade in sogenannten "Nebenfächern" (Erdkunde, Geschichte, Sport u.a.) oft aus "pädagogischen" Gründen Fünfen gegeben werden,⁷ etwa, um den Schüler zu disziplinieren, dann kann die Strafe für fehlende Motivation und Fleiß beträchtlich sein.

Manni muß die Volksschule verlassen, weil seine schulischen Leistungen nicht dem Standard entsprechen. René wird nach einem Jahr Realschulbesuch (im 7. Schuljahr) attestiert, daß er den geforderten Leistungen nicht gewachsen ist. Sven läßt in seinen schulischen Leistungen nach und verläßt die Realschule mit dem Hauptschulabschluß. Otilie verweigert die Leistung, erhält daraufhin schlechte Zensuren und muß das Gymnasium verlassen.⁸ In vier von fünf Fällen haben somit die schulischen Zensuren den individuellen Lebensweg nachhaltig bestimmt.

Im Kontext der "verschärfte gesellschaftliche Verteilungskämpfe"⁹ mit sich bringenden Bildungsexpansion der 70er Jahre ist der Zensur immer größere Bedeutung beigemessen worden, da über den Zugang zu den Universitäten sowie zu Ausbildungsstätten fast ausschließlich durch Zensuren entschieden wurde und wird.

⁴ vgl. dazu die Ausführungen zu Beratung in der Schule, Kap. IV/1.1.5

⁵ Unter besonderen Bedingungen können schlechte Zensuren zwar durch gute in anderen Fächern ausgeglichen werden; üblich ist es jedoch nicht immer, diese im Ermessensspielraum der Zensurenkonferenz liegende Möglichkeit auszunutzen.

⁶ Fatal ist hierbei vor allem die schematische Praxis. Aus eigener Erfahrung weiß ich, daß selbst Lehrer manchmal durch das Sitzenbleiben eines ihrer Schüler überrascht werden, und zwar aus folgendem Grund: Alle Fachlehrer müssen bis zu einem bestimmten Termin ihre Zensuren in die dafür einige Tage lang ausliegende Zensurenliste eintragen. Die auf diese Weise zusammengestellten Zeugniszensuren sind dann gültig und entscheiden über Versetzung und Nichtversetzung. Es geht in vielen Zensurenkonferenzen unter Vorsitz des Schulleiters dann keineswegs mehr um pädagogische Fragen, wie z.B., ob ein Repetieren für den Schüler sinnvoll wäre. Ich selbst habe einmal bei einer solchen Konferenz versucht, in einem bestimmten Fall die Sinnlosigkeit des Repetierens zu thematisieren und eine Zensurenänderung in einem "Nebenfach" zu erwirken. Der gestrenge Blick des Schulleiters wies mich in meine durch die Schulhierarchie geschaffenen Schranken. Der Schüler wurde nicht versetzt.

⁷ Daß die Existenz von Zensuren die Lernmotivation positiv beeinflusse, ist wissenschaftlich nicht erwiesen, ja geradezu ein "weit verbreiteter Aberglaube" (BECKER in WINKEL 1989, S. 90). Dieser "Aberglaube" führt in der Praxis dazu, daß besonders findige Schulmeister die Existenz einer "pädagogischen Zensur" annehmen: Dem faulen, unkonzentrierten und nachlässigen Schüler erteilt man eine eher schlechte Note, um ihn zum Lernen zu "motivieren"; dem scheuen, fleißigen Schüler eher eine gute Zensur, um ihn so das mögliche Ziel unmittelbar spüren zu lassen. Daß Schülerreaktionen mitunter vollständig anders ausfallen, belegt die Praxis täglich aufs neue.

⁸ vgl. jeweils die Punkte "Schulzeit" und "Lernverhalten" in den Interviews

⁹ BECKER/HENTIG 1983, S. 7

Die wesentlichen Momente der Zensurenpraxis sind somit das selektierende und das prognostische Moment. Mit Hilfe der Zensuren werden aus der großen Anzahl von Bewerbern um wenige gesellschaftlich anerkannte Positionen die "besten" ausgewählt; durch die Zensur wird eine Prognose für die Stellung in der gesellschaftlichen Pyramide im Hinblick auf Beruf, Sozialstatus, Beförderung gegeben und die "hierarchische Einordnung in die Umwelt"¹⁰ vorgenommen. INGENKAMP¹¹ betrachtet dies als ein mit der demokratischen Gesellschaftsform notwendigerweise einhergehendes Merkmal.

"Einer aristokratischen Gesellschaftsordnung entspricht ein mehr statischer Begabungsbegriff. Sie wird die Zuteilung von Lebens- und Berufschancen vorwiegend von mit der Geburt erhaltenen Rechten oder ständischen Merkmalen abhängig machen. Die Demokratie braucht eine vorwiegend dynamische Begabungsvorstellung, um wesentliche Merkmale ihrer Staatsform und Gesellschaftspolitik rechtfertigen zu können. Sie kann die individuelle Mobilität nicht durch ererbte soziale Privilegien kanalisieren, sondern muß das Recht auf Bildung und Aufstieg an die individuelle Leistung und Leistungsfähigkeit binden. Bei der Diagnose dieser individuellen Merkmale hat unsere Gesellschaft der Schule eine entscheidende Funktion zugewiesen. Dadurch erhielten traditionelle Prüfungs- und Bewertungsmethoden - im naiven Vertrauen auf ihre Eignung dafür - eine wesentlich veränderte und gesellschaftlich viel bedeutsamere Funktion als früher." (S. 407 f)

Die "Eignung" der Zensierungspraxis ist durchaus umstritten, können doch subjektive Faktoren in der Bewertung individueller Leistungen durch Individuen nie ganz ausgeschlossen werden. Es gibt zwar immer wieder Versuche, durch standardisierte Tests einen möglichst hohen Grad an "Objektivität" und damit "Reliabilität" zu erreichen, jedoch:

"Die prinzipielle Ambivalenz der Zensurgebung kann man sich nicht deutlich genug vergegenwärtigen: Einerseits hat jede Zensur den Anschein des Objektiven, andererseits ist sie objektive Unwahrheit; einerseits sind Zensuren notwendig, andererseits Lebenslügen; auf der einen Seite sind sie Ausdruck einer höheren Rationalität und Gerechtigkeit, auf der anderen Seite suggerieren sie eine Scheinobjektivität."¹²

Trotz des im allgemeinen akzeptierten hohen Grades an Subjektivität in der Zensierungspraxis und der damit verbundenen Gefahr der nicht zu rechtfertigenden

¹⁰ LEMPP in BECKER/HENTIG 1983, S. 66

¹¹ INGENKAMP in H. ROTH 1972, 8. Auflage, S. 407 ff

¹² BECKER in WINKEL 1989, S. 87

Urteile in Einzelfällen kommt ENGELHARDT 1982 doch in der bereits erwähnten Untersuchung durch eine repräsentative mündliche Befragung zu dem Ergebnis, daß 50 % der befragten Lehrer das Selektionsprinzip durch Zensuren befürworten. Sie sind der Meinung, daß "die Schüler ihr Recht auf die Teilnahme an Ausbildungsprozessen durch erfolgreiches Lernen immer wieder neu erwerben müssen." ENGELHARDT gibt zu bedenken:

"Indem mit diesem Prinzip allen Schülern die gleichen Lernmöglichkeiten angeboten werden und die Dauer der Nutzung dieser Möglichkeiten vom Lernerfolg abhängig gemacht wird, wird ein spezifischer Gleichheitsgrundsatz angewendet. Dadurch, daß mit diesem Gleichheitsgrundsatz die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen unberücksichtigt bleiben, bleibt auch die Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Schule aus der Wahrnehmung ausgeblendet."¹³

Bei aller Kritik am Zensurensystem, die im allgemeinen eher von Pädagogen als von Eltern, Bildungspolitikern und Vertretern der Wirtschaft geübt wird,¹⁴ wird die Notwendigkeit der Selektion durch ein Beurteilungsverfahren doch kaum vollends negiert. Allenfalls ist die Form, in der Zensuren erteilt werden - ob als Ziffer oder als verbale Beurteilung - häufig reflektiert worden. Vor allem für Kinder in der Orientierungsstufe, aber auch an Waldorfschulen und verschiedenen Schulprojekten (z.B. Odenwaldschule, Bielefelder Laborschule u.a.) werden die Ziffern durch ausführliche verbale Beurteilungen ersetzt, die sowohl Lerninhalte als auch individuelle Fortschritte des Schülers beschreiben.¹⁵ Diese Bemühungen stoßen nicht selten auf Mißfallen seitens der Eltern und auch der Kinder selbst, die nach Zensuren in Form von Ziffern verlangen.¹⁶

Es soll hier nicht darum gehen, der großen Zahl von Arbeiten, die sich mit Problemen schulischer Leistungsmessung beschäftigen, eine weitere hinzuzufügen. Für die hier untersuchten Fälle ist allerdings zu konstatieren, daß die in der Schulzeit erworbenen Zensuren und Zertifikate im Erwachsenenalter modifiziert werden konnten. Zweifellos sind dafür nicht allein die Mängel im praktizierten schulischen Beurteilungssystem ausschlaggebend gewesen; die Möglichkeit jedoch, daß durch

¹³ ENGELHARDT 1982, S. 306

¹⁴ BECKER in WINKEL 1989, S. 85

¹⁵ Hier darf nicht übersehen werden, daß auch solche Beurteilungen in stereotype sprachliche Wendungen münden können, die - vergleichbar etwa Zeugnissen im Berufsleben - in Zensuren rückübersetzbar sind bzw. bei denen Zensuren sozusagen "mitgedacht" (INGENKAMP 1972, S. 409) sind.

¹⁶ LEMPP (a.a.O.) schränkt allerdings ein: "Es wollen dies immer nur die guten Schüler und diejenigen, die noch hoffen können, gut zu werden. (S. 67)

"invalide Urteilsakte"¹⁷ individuelle Lebenswege behindert wurden, ist durchaus gegeben. Die selektive Funktion von Zensuren hat bei Manni, Sven, Otilie und René dazu geführt, daß sie ihre Schullaufbahn unterbrechen mußten. Die Tatsache, daß sie später den ihnen zunächst nicht prognostizierten Abschluß zu erwerben imstande waren, kann als Indiz für die Unzulänglichkeit der praktizierten Selektion und die Notwendigkeit einer Korrekturmöglichkeit im Erwachsenenalter gewertet werden.

1.1.2 Ausbildung einer gesellschaftskritisch-reflexiven Haltung

Otilie schwänzt die Schule und trifft sich mit anderen Jugendlichen in der Stadt; Manni erinnert sich, daß seine Pflegeeltern mit ihm "nicht mehr fertig wurden"; Sven spricht von einer "Trotzphase", in der er mit seinen Schulkamaraden und Freunden "Halligalli" gemacht habe.

Typisch für eine gesellschaftskritisch-reflexive Haltung Jugendlicher ist die Abkehr vom angebotenen Wertesystem mit seinen abschreckenden Perspektiven von Zwang, Unterdrückung und Alltagsroutine.¹⁸ Zum vordringlichen Ziel wird die Ausbildung einer individuellen Identität. FUCHS¹⁹ schließt aus Voruntersuchungen für die Shell-Jugendstudie 1985, für die 15 000 Jugendliche befragt wurden, auf ein weit verbreitetes "ich-bezogenes Gesellschaftsbild", in dem Vorstellungen über die eigene Realität gleichermaßen solche über soziale Realitäten betreffen. Sven und Otilie wenden sich in der jugendspezifischen Suchphase von der Schule als nicht sinnstiftende, aber täglich präsente, legalistisch-administrativ organisierte Vertreterin des dominierenden Wertesystems ab. Da die elterlichen Normerwartungen mit den schulischen meist kongruent sind, werden sie gleichfalls nicht mehr akzeptiert. Beide, Schule und Elternhaus, repräsentieren das gesellschaftliche Makrosystem von Werten

¹⁷ ULICH/MERTENS 1976, 3. Auflage

¹⁸ vgl. BAACKE und FUCHS in BENSELER 1988. Vgl. auch Otilie (Kap. III/2.5): "... das kann's nicht sein, das Leben lang in die Fabrik gehen oder irgendwo hin ..."

¹⁹ FUCHS in BENSELER 1988, S. 115

und Normen, von dem sich besonders solche Jugendliche, die Schwierigkeiten in der Schule haben, gerade in der Adoleszenz zu emanzipieren versuchen: Die starke Gegenwartsbezogenheit, die die schwächer ausgeprägte Zukunftsorientierung dominiert,²⁰ kann zu einem Mangel an Motivation durch künftige, zudem sehr unsichere Aussichten führen, zur Negierung des sozialen Aufstiegs, der bei den Eltern sowohl als nicht glücklich machend als auch ständig erstrebt, doch nie erreicht, beobachtet wird, und damit zur Leistungsverweigerung in der Schule. Anders gewendet: Die Zeit, die der Jugendliche braucht, um sich in seinem gewünschten sozialen Milieu zurechtzufinden, fehlt ihm in der Schule und wird seitens der Eltern und der Lehrer als selbstverschuldete "Faulheit", "Schwänzen" u.ä.h. stigmatisiert. Dieser ständige explorative Prozeß, die Wechselwirkung von Streben nach adaptivem Nutzen, d.h. des Vorteils, der sich aus Anpassung ergibt, und einer Selbstkonstruktion persönlicher Umwelt als eines geistigen Dominiums ist durch krisenhafte Zuspitzungen gekennzeichnet, durch Fehlstarts, Fehlentwicklungen, Richtungsänderungen und Sprünge, besitzt jedoch Trends, Zielrichtungen und Entscheidungspunkte, durch die Prozesse und Entscheidungen für bestimmte Handlungsmuster zunächst irreversibel ablaufen und zum Nachlassen schulischer Motivation führen können.

1.1.3 Gestörte Interaktion mit Mitschülern

Ein harmonisches bzw. disharmonisches Verhältnis zu den Mitschülern wird von Manni, René und Sven in unmittelbarem kausalem Zusammenhang mit Lernerfolg bzw. Lernerfolg betont. Alle drei müssen die Schule wechseln - sei es, weil die Familie umzieht oder aus Gründen des Schulwechsels auf eine ranghöhere oder rangniedrigere Schulform - und empfinden die neue Lerngruppe als Bedrohung. Sie können den ihnen unbekanntem gruppeninternen Handlungsstandards nicht sogleich nachkommen, erleben eine Diskrepanz zwischen der erwarteten Harmonie und der Realität und geraten dadurch in Isolierung. Manni gerät in eine Sonderschulklasse, in der ihn die Hamburger Rockerszene empfängt; René fühlt sich in der neuen Lerngruppe als "der Fremde"; Sven beklagt die Schulmigration wegen der häufigen

²⁰ vgl. ZIEHE 1975

Umzüge der Familie in seinen ersten Schuljahren, so daß ihm der Aufbau kontinuierlicher Beziehungen zu Mitschülern nicht möglich war. Zudem glaubt er, er habe "Hemmungen" gehabt und sei deshalb mit Mitschülern nicht gut ausgekommen.²¹ In allen drei Fällen mußten interpersonale Beziehungen abrupt abgebrochen, bei Sven sogar durch den häufigen Wechsel der Lerngruppe mehrmals reinstalled werden. Die Konstruktion der sozialen Identität durch die Interaktion in der Lerngruppe²² ist dadurch gestört und behindert worden.

Die Integration in die Lerngruppe, die Identifikation mit Zielrichtungen Gleichgesinnter, der gleichmäßige Kontakt zum schulischen Umfeld können somit als wichtige Voraussetzung für Schulerfolg gewertet werden. Daß in der Praxis aufgrund externer Bedingungen Wechsel von einer Lerngruppe in die andere notwendig werden können, bleibt unbestritten. Es zeigt sich jedoch auch hier, daß die pädagogisch Betreuenden, i.e. die Lehrer, über Kenntnisse von Gruppendynamik, interaktiven Prozessen und Möglichkeiten, durch kooperations- und kommunikationsorientierte Unterrichtsmethoden die sozialen Kontakte innerhalb der Lerngruppe günstig zu beeinflussen, verfügen sollten, damit die aus strukturellen Widrigkeiten entstehenden Konflikte erkannt und zu ihrer Lösung beigetragen werden kann.²³

1.1.4 Gestörte familiäre Interaktion

Schwerer noch als die gestörte Interaktion zu Mitschülern wiegt die Wirkung der familialen Situation auf Schulerfolg oder -mißerfolg.

²¹ Bedenkt man, daß vor allem Manni und Sven auch heute noch von sich sagen, es falle ihnen schwer, Kontakte herzustellen, so könnte man die Frage aufwerfen, ob die heutigen Kontaktschwierigkeiten möglicherweise ein Verhaltensmuster sind, das sich aufgrund der nicht erlebten Kontinuität von Beziehungen während der Schulzeit entwickelt hat.

²² Zur Entstehung von Identität durch Interaktion vgl. G.H. MEAD sowie andere Vertreter des Symbolischen Interaktionismus (BLUMER, DEWEY, MOLLENHAUER u.a.)

²³ Augenfällig erscheint mir in diesem Zusammenhang, daß alle drei Männer diesen Punkt für relativ wichtig halten. Otilie hingegen, die ebenfalls auf Grund häufiger Umzüge der Familie die Lerngruppe wechseln mußte, erwähnt die jeweils erneut notwendig werdende Integration überhaupt nicht.

"...; es kann kein Zweifel daran bestehen, daß das Lebensschicksal von Kindern nachhaltig von den Lebensverhältnissen und Strukturen der Herkunftsfamilie beeinflusst wird. (...) Tendenzen zu Schulversagen, psychischer Krankheit und abweichendem Verhalten werden jeweils von einem Bündel familialer Einflußfaktoren (...) gefördert."²⁴

Bei Gerda wird evident: Sie möchte auf die Realschule wechseln, aber der Vater versagt es ihr. Da sich die Mutter nicht zugunsten ihrer Tochter einsetzen kann und die familialen Beziehungen vom autoriären Verhalten des Vaters geprägt sind ("So lange du deine Beine unter meinen Tisch stellst, tust du, was ich sage"), kann Gerda ihre Bildungswünsche im Jugendalter nicht realisieren und muß sie bis in die Zeit als Erwachsene verschieben, in der sie selbst Dispositionsbefugnis über ihre Bildungslaufbahn hat.

In den anderen Fällen wirkt der schullaufbahnunterbrechende Einfluß der Familie eher versteckt und maskiert. Sowohl bei Manni als auch bei René, Sven und Ottilie können die elterlichen Bezugspersonen ihre Bildungsaspirationen für die Kinder nicht durchsetzen. Das muß nicht in jedem Fall bedeuten, daß eine Disjunktion zwischen den elterlichen Wünschen und denen der Kinder vorliegt; in René's Fall z.B. hat die Mutter es nur einfach nicht vermocht, ihren Sohn zu stabilisieren, ihn in seinen Bemühungen, sich in die neue Lerngruppe zu integrieren, zu unterstützen, ihm Beistand zu gewähren gegenüber den schulischen Anforderungen. Sie hätte zweifellos eine höhere Bildung ihres Sohnes begrüßt, denn später bei der Lehrstellensuche besteht sie auf einem "anerkannten" Beruf; dennoch hat sie den schulischen Druck auf ihren Sohn verstärkt, indem sie gute Zensuren forderte, ohne Hilfe anzubieten. René beklagt ganz explizit den Mangel an beratender Unterstützung durch die Eltern in schulischen Angelegenheiten. Ebenso fordernd verhalten sich Mannis Pflegeeltern, die immer nur dann auf schulische Ereignisse reagieren, wenn diese sich in schlechten Zensuren dokumentieren. Svens Mutter verhält sich eher passiv und akzeptiert schließlich, daß ihr Sohn die Realschule "nur" mit dem Hauptschulabschluß verläßt.

Bei allen in der hier vorliegenden Arbeit dargestellten Fällen handelt es sich nicht um sogenannte "intakte" Familien. In zwei Familien kommt es zur Scheidung der Ehepartner, als René und Gerda noch Kinder bzw. Jugendliche sind. In Svens Familie wäre es vermutlich auch zur Scheidung gekommen, wenn der Vater nicht verstorben wäre. Sven, René und auch Gerda sprechen explizit von familieninternen Beziehungsstörungen und geben an, sie hätten darunter gelitten. Bei Manni liegt der Fall etwas anders, wenn auch nicht günstiger: Manni wächst bei Pflegeeltern auf, die keine Chance haben, dem Heranwachsenden erzieherische und beratende Hilfestellung

²⁴ LIEGLE 1984, S. 331

Schriftenreihe
WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Herausgeber:
Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

- Band 1: *Hans Jochim Schmidt:*
GRUNDSCHULZEUGNISSE IN NIEDERSACHSEN
- Bericht über eine Untersuchung -
Lüneburg 1980, 150 S., DM 18,- [vergriffen]
(ISBN 3-88456-003-5)
- Band 2: *Karl Sauer:*
LEHRERBILDUNG ZWISCHEN WISSENSCHAFT,
POLITIK UND PRAXIS
- Beiträge aus zwei Jahrzehnten -
Lüneburg 1981, 196 S., DM 18,50 (ISBN 3-88456-012-3)
- Band 3: *Helmut Reisener:*
ENGLISCHUNTERRICHT IN DER HAUPTSCHULE
Bestandsaufnahme - Lösungsansätze - Ausblick
Lüneburg 1981, 212 S., DM 22,50 (ISBN 3-88456-013-1)
- Band 4 u. 5: *Stephan Kupko:*
ENTSTEHUNG UND BEWÄLTIGUNG
JUGENDLICHER DISSOZIALITÄT
Teil I: Strukturen öffentlicher Ersatzerziehung
und abweichenden Verhaltens von
Kindern und Jugendlichen
Teil II: Sozialtherapie auf dem Jugendschiff
'Outlaw' als Alternative zur geschlossenen
Unterbringung in Heimen und Jugendstraf-
anstalten
Lüneburg 1985, Teil I: 173 S., DM 22,- (ISBN 3-88456-023-9)
Teil II: 154 S., DM 22,- (ISBN 3-88456-024-7)
- Band 6: *Ernst Tipke / Friedrich G. Meyer zu Erbe (Hrsg.):*
REDEN IST LEBEN
Beiträge und Veröffentlichungen zur Gesellschafts-
politik und Erwachsenenbildung
Lüneburg 1981, 246 S., DM 22,50 (ISBN 3-88456-014-X)
- Band 7: *Erich Koch:*
DIDAKTIK UND METHODIK DER
UMWELTERZIEHUNG
Lüneburg 1983, 115 S., DM 20,50 [vergriffen]
(ISBN 3-88456-015-8)

- Band 8: *Gerhard Herz (Hrsg.):*
SCHÜLERPROBLEME
 - Acht Beiträge zu Konfliktbereichen der
 Schülerexistenz -
 Lüneburg 1983, 260 S., DM 22,50 (ISBN 3-88456-016-6)
- Band 9: *Hans Jochim Schmidt:*
HAUSAUFGABEN IN DER GRUNDSCHULE
 Lüneburg 1984, 441 S., DM 32,50 (ISBN 3-88456-020-4)
- Band 10: *Erich Birkelbach:*
SCHULE - FREIZEIT - SEGELN
 Persönlichkeitsbildung durch Verwirklichung von
 Freiheit
 Lüneburg 1986, 630 S. [Teil I und II], DM 32,--
 (ISBN 3-88456-025-5)
- Band 11: *Emil Thiemann / Frauke Schonart:*
LIEBE - LEISTUNG - WAHNSINN
 Von der Dialektik des Werdens
 zur Dialogfähigkeit des Menschen
 - Psychiatrische Aspekte und Zweifel -
 Lüneburg 1986, 240 S., DM 22,50 (ISBN 3-88456-026-3)
- Band 12: *Daniela Maria Sandner-Heber:*
FREIZEITPÄDAGOGIK ZWISCHEN
EMANZIPATORISCHEN ZIELEN UND
PRAGMATISCHEN ORIENTIERUNGEN
 Eine kritische Auseinandersetzung mit den
 freizeitpädagogischen Konzepten von
 Horst W. Opaschowski und Wolfgang Nahrstedt
 Lüneburg 1988, 230 S., DM 25,-- (ISBN 3-88456-048-4)
- Band 13: *Werner Michl (Hrsg.):*
PRAXIS DER ÖKOLOGISCHEN BILDUNG
IN DER JUGENDARBEIT
 Lüneburg 1992, 160 S., DM 22,50 (ISBN 3-88456-099-9)
- Band 14: *Beate Braumann:*
INTEGRATION VON SOZIAL- UND SCHUL
PÄDAGOGIK IM TAGESREALSCHULKURS DER
VOLKHOCHSCHULE LÜNEBURG
 Lüneburg 1992, 300 S., DM 32,50 (ISBN 3-88456-097-2)

Verlag Klaus Neubauer

Fährsteg 3
 Lüneburg

Beihefte
zur
Schriftenreihe
WISSENSCHAFT UND PRAXIS

- Beiheft 1: *Christian Kuhlz:*
RAD KAPUTT
Unterwegs ohne Werkzeug - Vom Platten bis zum
Rahmenbruch - Reparaturen aller Art - Das Fahrrad im
Werkunterricht
- Beiheft 2: *Georg Böhmeke / Christian Kuhlz:*
WINDKRAFT ? - JA, BITTE !
Eine einfache Anleitung zum Bau eines Windgenerators
- Beiheft 3: *Birgit Runge / Jürgen Jürgensen:*
BAUANLEITUNG OPTIMIST
Eine Anleitung zum Bau eines kleinen Sperrholzbootes für
Kinder
- Beiheft 4: *Ulrich Deller / Thomas Lehmann / Rolf G. Müller /
Jürgen Oelkers:*
ANDERS ALS DIE ANDEREN
Ein Lese- und Arbeitsbuch über
"Abweichendes Verhalten"

Alle Beihefte haben ca. 50 - 70 Seiten Umfang und kosten DM 6,50

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Analyse eines Versuchs, junge Erwachsene auf den nachträglichen Erwerb des Realschulabschlusses vorzubereiten. Von 1983 - 1990 gab es an der Volkshochschule Lüneburg einen Tagesrealschulkurs, in dem Menschen mit unterschiedlichen biographischen Hintergründen versammelt wurden: Arbeitslose mit Berufsausbildung, Arbeitslose ohne Berufsausbildung, psychiatrisch betreute Teilnehmer, Alleinerziehende, Ex-User.

Die Integration und Rehabilitation dieser Personengruppen war neben der Vermittlung des schulischen Lernstoffes mit adäquaten Methoden das Hauptanliegen des Kurses.

Um subjektive Erfahrungen einem breiteren Kreis von Interessierten zugänglich zu machen, geht die Autorin anhand exemplarischer Einzelfälle folgenden Fragen nach:

- **Welche Kausalfaktoren haben dazu geführt, daß Schule im Jugendalter abgebrochen wurde?**
- **Welche individuellen und strukturellen Gründe ließen den Wunsch aufkommen, die unterbrochene Schulbildung im Erwachsenenalter fortzusetzen?**
- **Über welche schul- und sozialpädagogischen Kompetenzen müssen Mitarbeiter verfügen, um die bloße Wiederaufnahme einer bereits einmal als erfolglos erlebten Schulsituation zu vermeiden?**

ZUR AUTORIN

Beate Braumann, geb. 1953, studierte an der Universität Hannover Germanistik und Wissenschaft von der Politik, arbeitete zwei Jahre lang als Lehrerin am Gymnasium und ist seit 1984 an der VHS Lüneburg tätig. An der Universität Lüneburg studierte sie seit 1988 und promovierte 1991 im Fachbereich Erziehungswissenschaften.

ADRESSATEN

- Haupt- und nebenberufliche Lehrer in der Erwachsenenbildung
- Sozialpädagogen, Sozialarbeiter, Lehrer
- Jugendbildungsreferenten
- Weiterbildungsreferenten
- Studenten und Dozenten an Fachhochschulen und an Universitäten