

Neuorganisation der Schulen für Erwachsene:

**Aufbau eines ‚Regionalen Kompetenzzentrums‘
am Standort Kassel**

und

**Aufbau einer SfE Osthessen
an den Standorten Bad Hersfeld und Fulda**

Externe Evaluation

Hessenkolleg Kassel und Abendschule Kassel / Bad Hersfeld

**Manfred Kroschel und Regine Mohr
Frankfurt am Main/Bochum Dezember 2005**

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	6
0. Einleitung	7
TEIL I: Bildungssteuerung, Bildungsorganisation und Regionalentwicklung	22
Kapitel 1: Bildung und Region im Kontext neuer Steuerungsprinzipien, Politikansätze und bildungspolitischer Programmatiken	23
1.1 Bildungsplanung und Bildungssteuerung im Wandel	28
1.1.1 Vom Bildungssystem zur Einzelschule als steuerungsstrategische Gestaltungseinheit	28
1.1.2 Das Hessische Modell: Pädagogische Bildungssteuerung der Schulen für Erwachsene	36
1.2 Bildung und Region	43
1.2.1 Regionalpolitik: Von staatlicher Strukturpolitik zur endogenen Regionalentwicklung	44
1.2.2 Bildung im Raum: Regionale Bildungsinfrastrukturen	47
1.2.3 Bildung und Regionalentwicklung: Lebenslanges Lernen – Lernende Region	52
1.2.4 Bildungsorganisation in der Region: Bildungsnetzwerke - Kompetenzzentren	55
1.2.5 Berufliche Schulen als Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken	61
1.2.6 Schulen für Erwachsene im Kontext bildungs- und regionalpolitischer Programmatiken	64
TEIL II: Die Schulen für Erwachsene in der Region Nord- und Osthessen: Schulische und regionale Settings	67
Kapitel 2: Die Schulen für Erwachsene – Ein Überblick	68
2.1 Die Schulen für Erwachsene in Hessen	70
2.1.1 Systemausbau und Entwicklung der Studierendenzahlen	70
2.1.2 Schultypen, Bildungsgänge und Adressaten	75
2.1.3 Aufnahmebedingungen und Angebotsstruktur	78
2.2 Die Schulen für Erwachsene in Kassel / Bad Hersfeld	82
2.2.1 Aufnahmepraxen und Angebotsprofile der SfE Kassel/Bad Hersfeld	83
2.2.1.1 Hessenkolleg Kassel	83
2.2.1.2 Abendschule Kassel/Bad Hersfeld	87
2.2.2 Die Schulprogramme: Profilbildung und Entwicklungsperspektiven der Einzelschulen	94
2.2.2.1 Hessenkolleg Kassel	94
2.2.2.2 Abendschule Kassel / Bad Hersfeld	98
2.2.3 Die SfE Kassel im Spiegel ihrer Schulprogramme	104
Kapitel 3: Selbstbeschreibungen und Prospektiven der drei SfE	110
3. Schulische Praxen und Entwicklungsperspektiven	110
3.1 Hessenkolleg Kassel	112
3.1.1 Selbstbeschreibungen der Schule nach Themenfeldern	112
3.1.1.1 Aufnahmekriterien und Aufnahmeverfahren	112
3.1.1.2 Aufnahme- und Beratungsgespräch	114
3.1.1.3 Kontinuierliche Beratung, Begleitung/Betreuung, Selbst- und Fremdselektion	116
3.1.1.4 Curricularer Zuschnitt und Fächerfolge	119
3.1.1.5 Entwicklung des HKK: Nachfrage	120
3.1.1.6 Vernetzungen / Kooperationen / Nachbarschaftsbeziehungen	122

3.1.1.7	Schulprogramm und zukünftige Entwicklungsfelder	123
3.1.1.8	Arbeitsgemeinschaften und Förderverein	125
3.1.2	Prospektiven der Schule	126
3.1.2.1	Kooperation und Kompetenzzentrum: Hessenkolleg und AG	126
3.1.2.2	Kooperationsfelder im Rahmen eines Oberstufenmodells	128
3.2	Abendschule Kassel	130
3.2.1	Selbstbeschreibung der Schule nach Themenfeldern	130
3.2.1.1	Dreigliedrigkeit und Aufnahmekriterien	130
3.2.1.2	Aufnahmeverfahren / Beratungsgespräch	131
3.2.1.3	Findungsphase versus Einstufungstests	133
3.2.1.4	Kontinuierliche (Lern)Beratung / Laufbahnberatung	134
3.2.1.5	Fördermaßnahmen und Stützkurse	135
3.2.1.6	Aufnahme- und Übergangspraxen, Verzahnung und Durchlässigkeit der Bildungsgänge	136
3.2.1.7	Nachfrage und Aufnahmerhythmus	138
3.2.1.8	Schulordnung: Fehlzeiten / Disziplin	138
3.2.1.9	Zentrale Abschlussprüfungen, Notengebung und Qualität	139
3.2.1.10	Der Bereich Abendhauptschule	140
3.2.1.11	Der Bereich DaZ-Aufbaukurs	143
3.2.2	Prospektiven der Schule	145
3.2.2.1	Kooperation und Kompetenzzentrum: Abendschule und Hessenkolleg	145
3.3	Abendschule Bad Hersfeld	151
3.3.1	Selbstbeschreibung der Schule nach Themenfeldern	151
3.3.1.1	Aufnahmetaktung und Aufnahmeverfahren	151
3.3.1.2	Aufnahmebedingungen und Aufnahmegespräch	153
3.3.1.3	Anfangsphase und Beratung	155
3.3.1.4	Arbeitsgemeinschaften / Förderkurse	156
3.3.1.5	Schulzweige – Aufbau, Größe und Relationen	157
3.3.1.6	DaZ-Aufbaukurs: Zielgruppe und Konzept	158
3.3.1.7	Abbrecherquoten und Erfolgsquoten	159
3.3.1.8	Kooperationen	160
Kapitel 4: Die Schulen im Spiegel der Statistik		162
4.	Nachfrage- und Leistungsprofile: Studierendenzahlen und Abschlüsse, Exemplarische Längsschnittanalysen	162
4.1	Hessenkolleg Kassel	165
4.1.1	Entwicklung der Studierendenzahlen und Abschlüsse	165
4.1.2	Lehrgangsverläufe	166
4.1.3	Längsschnittanalyse: HKK-Lehrgang 36 – Abiturzeitpunkt 2004	169
4.1.3.1	Absolventen und Erfolgsquoten	171
4.1.3.2	Selektion in den Ausbildungsphasen	173
4.2	Abendschule Kassel	175
4.2.1	Entwicklung der Studierendenzahlen und Abschlüsse	175
4.2.2	Lehrgangsverläufe	179
4.2.2.1	Abendhauptschule	179
4.2.2.2	Abendrealschule	181
4.2.2.3	Abendgymnasium	183
4.2.3	Längsschnittanalysen der drei letzten Lehrgänge AHS, ARS und AG	185
4.2.3.1	Abendhauptschule WS 2003/04 – SS 2004	185
4.2.3.2	Abendrealschule WS 2002/03 - SS 2004	186
4.2.3.3	Abendgymnasium SS 2001 – SS 2004	191
4.2.4	Der DaZ-Aufbaukurs	194
4.2.4.1	Entwicklung der Studierendenzahlen	194
4.2.4.2	Studierendenzahlen und Versetzungen	195
4.3	Abendschule Bad Hersfeld	199
4.3.1	Entwicklung der Studierendenzahlen und Abschlüsse	199
4.3.2	Lehrgangsverläufe	202
4.3.2.1	Abendhauptschule	202
4.3.2.2	Abendrealschule	204

4.3.2.3	Abendgymnasium	205
4.3.3	Längsschnittanalysen der drei letzten Lehrgänge AHS, ARS und AG	206
4.3.3.1	Abendhauptschule WS 2003/04 – SS 2004	207
4.3.3.2	Abendrealschule WS 2002/03 – SS 2004	208
4.3.3.3	Abendgymnasium SS 2001 – SS 2004	212
Kapitel 5:	Die drei Schulen im Vergleich	217
5.	Vergleich der Nachfrage- und Leistungsprofile	217
5.1	Studierenden- und Abschlusszahlen	218
5.2	Erfolgs- und Abschlussquoten	226
5.3	Input-Output-Relation / Durchlässigkeit der Bildungsgänge	233
5.4	Zusammenfassung und Fazit	238
Kapitel 6:	Die Region	242
6.1	Die Region Nord- und Osthessen im Spiegel infrastruktureller, sozialstruktureller und bildungsstatischer Daten	242
6.1.1	Die Region Nord- und Osthessen – eine erste Annäherung	242
6.1.2	Die Stadt Kassel	247
6.1.3	Leistungsstärke und Zukunftschancen der Nord- und Osthessischen Region im bundesdeutschen Vergleich	250
6.1.4	Bildungsabschlüsse: Die Region Nord- und Osthessen im hessenweiten Vergleich	251
6.2	Regionale Angebotsstruktur	261
6.2.1	Schulen für Erwachsene	261
6.2.2	Einzugsbereiche der Schulen in Kassel und Bad Hersfeld	263
6.2.3	Nord- und osthessische Volkshochschulen	265
6.3	Nachträglicher Erwerb von Bildungsabschlüssen – Hauptschulabschluss	271
6.3.1	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB):	272
6.3.1.1	BZ Bildungszentrum Kassel GmbH	273
6.3.1.2	Grone-Bildungszentrum GmbH	273
6.3.1.3	„Sprache & Bildung“ Kassel	273
6.3.2	FAUB - Fit für Ausbildung und Beruf	274
6.3.2.1	Bildungszentrum Handel und Dienstleistungen e.V.	274
6.3.2.2	VSB – Verein für Sozialpolitik, Bildung und Berufsförderung e.V. - Bildungswerk der Nordhessischen Wirtschaft	275
6.3.2.3	Deutsche Angestellten Akademie Kassel (DAA)	275
6.3.3	Buntstift e.V. – Kasseler Produktionsschule	277
6.3.4	Angebote der Beruflichen Schulen	278
6.3.4.1	Berufsgrundbildungsjahr BGJ	278
6.3.4.2	Besondere Bildungsgänge BVJ und EIBE	278
6.4	Erwerb höherer Bildungsabschlüsse an Beruflichen Schulen	285
6.4.1	Mittlerer Bildungsabschluss - Berufsfachschule	285
6.4.2	Fachhochschulreife: Fachoberschulen	286
6.4.3	Allgemeine Hochschulreife: Berufliche Gymnasien	287
6.5	Betriebliche Berufsausbildung	288
6.5.1	Agentur für Arbeit Kassel	288
6.5.2	IHK Kassel	295
6.5.3	Die Situation am regionalen Ausbildungsmarkt	297
6.6	Zwischenfazit zur Region	303

TEIL III:	Neuorganisation der Schulen für Erwachsene an den Standorten Kassel und Bad Hersfeld/Fulda	305
Kapitel 7:	Regionales Kompetenzzentrum am Standort Kassel	306
7.	Aufbau eines regionalen Kompetenzzentrums für Erwachsene	306
7.1	Empfehlungen für die Bildungsgänge der beiden Schulen	308
7.1.1	DaZ-Aufbaukurs	308
7.1.2	Abendhauptschule	311
7.1.3	Abendrealschule	313
7.1.4	Gymnasialer Bildungsbereich	319
7.1.4.1	Abendgymnasium	320
7.1.4.2	Hessenkolleg	323
7.2	Allgemeine Konturen eines Kompetenzzentrums für Erwachsene	326
7.2.1	Schulen für Erwachsene	326
7.2.2	Kompetenzzentrum	327
7.3	Das Modellprojekt schulische Kompetenzzentren in Schleswig-Holstein – Erfahrungsaustausch mit einer Modellschule in Flensburg	331
7.3.1	Ziele und Rahmenvorgaben des Modellprojektes	332
7.3.2	Vom Modell zur Praxis: Umsetzungsschritte und -erfahrungen der GBS Flensburg	335
7.3.3	Lernen am Modell: Erfolgskritische Parameter für den Aufbau eines Kompetenzzentrums	341
7.4	Aufbau eines Kompetenzzentrums für Erwachsene am Standort Kassel	344
7.4.1	Die räumlich-organisatorische Integration der Schulen	344
7.4.1.1	Organisatorisches Grundmodell für den gymnasialen Bildungsgang	348
7.4.1.2	Organisatorisches Gesamtmodell des Kompetenzzentrums	354
7.4.2	Zentrale Umsetzungsschritte und -prozesse	357
Kapitel 8:	SfE Osthessen an den Standorten Bad Hersfeld und Fulda	362
8.	Aufbau einer ‚Schule für Erwachsene Osthessen‘	362
8.1	Entwicklung und Profilbildung der Außenstelle Bad Hersfeld	364
8.2	Aufbau einer SfE Osthessen: Konzept und aktueller Stand des Entwicklungsprozesses	368
8.3	Eckpunkte zur Planung und Gestaltung einer SfE Osthessen	372
8.3.1	Bewertung der regionalen Bedarfs- und Versorgungslage	372
8.3.2	Empfehlungen zur Entwicklungsplanung, Standortauswahl und Angebotsprofilierung	378
	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	386
	Literaturverzeichnis	389

Abkürzungsverzeichnis

AG	Abendgymnasium
AHS	Abendhauptschule
AHSR	Allgemeine Hochschulreife
AK	Aufbaukurs (hier: DaZ-Aufbaukurs)
ARS	Abendrealschule
AS	Abendschule
ASHeF	Abendschule Hersfeld
ASK	Abendschule Kassel
DaZ	Deutsch als Zweitsprache (Aufbaukurs)
E	Einführungsphase (gymnasialer Bildungsgang)
E1	1. Semester Einführungsphase
FHR	Fachhochschulreife
FHSR	Fachhochschulreife
H1	1. Semester Abendhauptschule
HK	Hessenkolleg
HKK	Hessenkolleg Kassel
HS	Hauptschule
Q	Qualifikationsphase (gymnasialer Bildungsgang)
Q1	1. Semester Qualifikationsphase
R1	1. Semester Abendrealschule
RS	Realschule
SfE	Schulen für Erwachsene
SS	Sommersemester
V	Vorkurs (gymnasialer Bildungsgang)
VK	Vorkurs (gymnasialer Bildungsgang)
WS	Wintersemester

0. Einleitung

Mit dem nachfolgenden Bericht bündeln wir die Ergebnisse einer auf sechs Monate projektierten Untersuchung, die wir im Auftrag und in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium schwerpunktmäßig im Zeitraum von August 2004 bis Januar 2005 durchgeführt haben. Die Untersuchung stand unter dem Fokus der Entwicklung eines regionalen Kompetenzzentrums und war als externe Evaluation der Schulen für Erwachsene Kassel/Bad Hersfeld angelegt. Das Untersuchungsdesign sah die Erhebung und Analyse unterschiedlichster qualitativer und quantitativer Daten zu den schulischen und regionalen Settings vor und war als Zweiphasenmodell konzipiert, in dessen Rahmen zunächst eine einzelschulische ‚Bestandsaufnahme‘ und im nächsten Schritt eine ‚Machbarkeitsanalyse‘ für den Aufbau eines regionalen Kompetenzzentrums geplant war. Nicht zuletzt durch eine im Projektverlauf vorgenommene Erweiterung der Datenbasis nahmen Erhebung und Auswertung bereits einen großen Teil der Gesamtlaufzeit des Projektes in Anspruch. Die Schulen stellten uns detailliertes und umfangreiches Datenmaterial nicht nur zu Studierendenzahlen und Abschlüssen, sondern auch zum Längsschnittverlauf einzelner Lehrgänge zur Verfügung. Die Verlaufsdaten waren von den Schulen eigens erstellt und anhand von Klassenlisten rekonstruiert worden. Diese Rekonstruktion war gerade für die Abendschulen aufgrund ihrer drei unterschiedlichen Bildungsgänge mit einem hohen Zeit- und Arbeitsaufwand verbunden. Die quantitative Analyse insbesondere der Längsschnittdaten machte mehrere Rückfragerunden erforderlich. Die ergänzenden Erläuterungen der Schulen lieferten uns dabei insgesamt wichtige Hintergrundinformationen für die Interpretation des Materials. Darüber hinaus stellten sich die Schulleitungen für drei- bis fünfstündige Intensivinterviews zur Verfügung. Sie nahmen zudem an einem Besuch der ‚Gewerblichen Beruflichen Schulen‘ in Flensburg teil, die uns als Best Practice Beispiel für den Aufbau eines Kompetenzzentrums diente. Die Veranstaltung vor Ort lieferte uns wertvolle organisations- und prozessbezogene Informationen im Blick auf das projektierte Kompetenzzentrum in Kassel. Auch die Datenerhebung zu regionalen Settings erwies sich als ein zeitaufwendiges und facettenreiches Unternehmen: Es wurden unterschiedlichste regionale Bildungsträger und Einrichtungen mittels Telefon- und Experteninterviews befragt und die daraus gewonnenen Informationen mit anderen statistischen und dokumentarischen Materialien verschränkt.

Die ursprüngliche Sequenzierung in zwei aufeinander folgende Untersuchungsphasen konnte dabei nicht aufrechterhalten werden, vielmehr wurden Datenerhebung, -auswertung und

Verschriftlichung in einem rekursiven Prozess durchgeführt und durch eine Kombination von Primär- und Sekundärdaten sowie Kontextinformationen schrittweise angereichert.

Erste – noch unvollständige – Analysen zu den Angebots- und Leistungsprofilen der Schulen wurden bereits in einem Zwischenbericht Ende Oktober 2004 vorgelegt und danach sukzessive ergänzt und weiter ausgeführt. Die Verschriftlichung des Endberichtes erfolgte insgesamt entlang der verschiedenen Themenschwerpunkte, so dass einzelne, in sich abgeschlossene Kapitel zu ‚Selbstbeschreibungen und Prospektiven‘ der Schulen (3), den einzelschulischen ‚Nachfrage- und Leistungsprofilen‘ (4) sowie zur ‚Region‘ (6) bereits Anfang 2005 vorlagen und im weiteren Verlauf nur noch geringfügig verändert und ergänzt wurden. Die Regionalstudie wurde im März 2005 auf der Sitzung des Lenkungsausschusses (NVS UP Erwachsenenbildung) vorgestellt und der Stadt Kassel als Schulträger der Abendschule vorab übersandt. Von der Stadt Kassel liegt bereits eine erste Stellungnahme zu den regionalen Befunden vor. Die Komposition des vorläufigen Endberichtes, der im August 2005 vorgelegt wurde, nahm insgesamt weit mehr Zeit in Anspruch als geplant. Dieser Umstand ist nicht zuletzt einem für externe Evaluationen eher untypischen Forschungsgegenstand geschuldet: Fokus der Untersuchung war nicht etwa eine klassische Ist-Soll-Analyse der Schulen oder ein Vergleich unterschiedlicher schulischer Organisationstypen, vielmehr stand eine noch nicht existente organisatorische Einheit oder konkret die Beurteilung von Bedingungen und Möglichkeiten zum Aufbau einer solchen im Mittelpunkt. Erschwerend kam hinzu, dass sich das Feld selbst im Untersuchungszeitraum verändert und uns damit vor neue Tatsachen gestellt hat. Aufgrund der Komplexität und des Facettenreichtums der Untersuchung ist der Endbericht dann auch auf einen Umfang angewachsen, der den ‚üblichen‘ Rahmen anwendungs- und umsetzungsbezogener Evaluationen sprengt. Die Schulen erhielten die erste Version des Berichtes zur Einsicht- und Stellungnahme, so dass Anmerkungen und Korrekturen in die hier vorliegende Version des Evaluationsberichtes eingearbeitet werden konnten.

Wir bedanken uns bei den Schulleitungen des Hessenkollegs und der Abendschule sowie bei allen Interview- und Gesprächspartnern, die durch ihre Unterstützung und fundierten Auskünfte zu diesem Bericht beigetragen haben. Besonderer Dank gilt unseren schulischen Ansprechpartnern Herrn Wagner, Herrn Palzer sowie Herrn Bös, die unseren Datenhunger befriedigt und vielfältige Rückfragen geduldig beantwortet haben. Trotz vollen Terminkalenders hat uns Frau Stadträtin Janz für ein sehr interessantes Gespräch und einen Gedankenaustausch zur schulischen Situation in der Stadt Kassel zur Verfügung gestanden. Wir danken ihr für ihr Interesse an der Evaluation sowie ihre konstruktive Rückmeldung zur Regionalstudie. Nicht zuletzt sind wir unseren Gastgebern in Flensburg für den freundlichen Empfang und die Be-

wirtung mit nordischen Spezialitäten zu besonderem Dank verpflichtet. Der Schulleiter der Modellschule Herr Maume, sein Stellvertreter Herr Knuth, der Bildungsmanager Herr Reuter sowie der Projektleiter des Kultusministeriums Schleswig-Holstein Herr Nommensen haben der Besuchergruppe aus Hessen im August 2004 im Rahmen einer ganztägigen Informations- und Diskussionsveranstaltung das Projekt ‚Regionale Berufsbildungszentren (RBZ)‘ erläutert sowie konkrete Umsetzungsschritte an der GBS Flensburg und die Entwicklung der Schule hin zu einem Kompetenzzentrum vorgestellt.

Für seine Unterstützung danken wir insbesondere Prof. Dr. Edwin Keiner, der die Evaluation in ihren unterschiedlichen Phasen mit konstruktiven Anregungen und kritischen Hinweisen begleitet hat.

Verbundprojekt Bildungssteuerung

Die ‚Externe Evaluation der SfE Kassel / Bad Hersfeld‘ ist dem **Verbundprojekt ‚Steuerung der Schulen des Zweiten Bildungswegs in Hessen‘** (kurz: Bildungssteuerung) angegliedert und institutionell an der Ruhr-Universität-Bochum angesiedelt.¹ Im folgenden skizzieren wir die fünf Projektbausteine des Forschungs- und Entwicklungsprojektes ‚Bildungssteuerung‘, das als wissenschaftliche Begleitforschung die Einführung der ‚Neuen Verwaltungssteuerung‘ (vgl. Kap. 1.1.2) an den Schulen für Erwachsene in Hessen im Zeitrahmen von 2003-2006 unterstützt und absichert.² Anhand verschiedener Projektbausteine bzw. methodischer Elemente soll ein anwendungsbezogenes Wissen über (Effekte von) Schulsteuerung und Schulmanagement generiert werden, das den beteiligten Akteuren Wege einer sinnvollen Adaption und Integration der neuen Verwaltungssteuerung aufzeigt. Mit der Schulsteuerungsperspektive sind zugleich Aspekte einer ergebnisorientierten Optimierung der schulischen Erwachsenenbildung angesprochen, die sich auf den Zusammenhang von Schulerfolg und Lehr-Lernbedingungen beziehen. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund hoher Abbrecherquoten an den Schulen für Erwachsene geht es dabei zentral um die Frage, wie die Wirksamkeit von Schule und Unterricht erhöht werden kann.

Insgesamt verfolgt das Forschungsprojekt Bildungssteuerung in seinen Teilprojekten 5 zusammenhängende Fragestellungen und Problemkreise mit je unterschiedlich gelagerten methodisch-inhaltlichen Akzentuierungen und Schwerpunktsetzungen:

¹ Das Gesamtprojekt wird unter Leitung von Prof. Dr. Klaus Harney (Institut für Pädagogik – Lehrstuhl Berufs- und Wirtschaftspädagogik) durchgeführt.

² Vgl. Website des Projekts Bildungssteuerung <http://www.ruhr-uni-bochum.de/sfe-hessen/>

- Schulwirkungsforschung (Befragung Studierende und Lehrer)
- Schulmanagementforschung (Interviews Schulleitung und Schulaufsicht)
- Effizienzmessung (Ermittlung von DEA-Kennzahlen)
- Zentrale Vergleichsarbeiten (Analyse von Vergleichsarbeiten in 3 Fächern)
- Evaluation von Einzelschulen (Frankfurt und Kassel/Bad Hersfeld)³

Das Teilprojekt **Schulwirkungsforschung** untersucht die Bedingungen und Wirkungsmechanismen schulischer Praxis an den Schulen für Erwachsene. Im Kern geht es dabei um die Frage, welche (Hintergrund-)Variablen für den schulischen Erfolg der Studierenden bzw. den ergebnisorientierten Output von Schule ausschlaggebend sind. Insbesondere ist die Ermittlung derjenigen Stellgrößen von Interesse, die zukünftig durch ein aktives Schulmanagement veränderbar und beeinflussbar sind. Für eine empirische Annäherung an diese Fragenkomplexe wurde im Rahmen des Teilprojektes eine Studierenden- und Lehrerbefragung (Vollerhebung) an den Schulen für Erwachsene durchgeführt⁴. Der Studierendenfragebogen ist entlang dreier Untersuchungsdimensionen als Mehrebenenanalyse konzipiert (Individualebene, Schulebene und Unterrichtsebene), die Rückschlüsse darauf erlaubt, welchen Anteil die verschiedenen Ebenen für den Erfolg schulischer Bildungsarbeit haben. Analog dazu untersucht die Lehrerbefragung ‚Erfolgsanteile‘ verschiedener Aspekte des Schullebens aus der Perspektive der Lehrkräfte. Mittels identischer Items in der Schüler- und Lehrkräftebefragung können zusätzlich weitere mehrebenenanalytische Dimensionen erschlossen werden, indem etwa ein Abgleich des Antwortverhaltens und damit der Wahrnehmungsperspektiven von Studierenden und Lehrkräften vorgenommen wird.

Mit dem Bereich **Schulmanagementforschung** verschiebt sich die Blickrichtung von der alltagsweltlichen- und praxisbezogenen Binnenperspektive der Studierenden und Lehrer auf die organisationsbezogene Entscheidungsperspektive der institutionellen Akteure Schulleitung, Ministerium und Schulaufsicht. Den Fokus bildet hier die Analyse von Aspekten der organisationsbezogenen Wissensgenerierung und Wissensanwendung vor dem Hintergrund veränderter Anforderungen an das Management der Schulen für Erwachsene. An Hand von Experteninterviews soll der Frage nachgegangen werden, welche Umstellungen des Schulmanagements durch den eingeleiteten NVS-Prozess bereits faktisch vorgenommen wurden und

³ Das Teilprojekt ‚Evaluation von Einzelschulen‘ ist institutionell am Lehrstuhl für Historische Sozialisations- und Bildungsforschung – Prof. Dr. Edwin Keiner – der Ruhr-Universität-Bochum angesiedelt.

⁴ Die deskriptive Auswertung der Ergebnisse der Lehrkräfte- und Studierendenbefragung über alle Schulen hinweg steht auf der Website des Projektes zur Verfügung. Vgl. auch Harney/Koch 2005.

wie diese Entwicklung durch die Akteure wahrgenommen und eingeschätzt wird. Welche Auswirkungen hat etwa die erweiterte Entscheidungs- und Ressourcenverantwortlichkeit der Einzelschule auf die Steuerung von Schule an den Schnittstellen zur Schulaufsicht und Schuladministration?

Der Projektbaustein **Effizienzmessung** erprobt den Einsatz einer auf Kennzahlen gestützten Effizienzbestimmung auf der Grundlage schulstatistischer Daten, die mit dem mathematischen Verfahren der Data Envelopment Analyse (DEA) verrechnet werden. Ein möglichst hoher Effizienzgrad ist, so die Überlegung, auch für die Organisation pädagogischer Prozesse anzustreben und wird vor dem Hintergrund sich verschärfender ökonomischer Knappheitsbedingungen zu einem entscheidenden Indikator für die Beurteilung schulischer Leistungsfähigkeit. Als ökonomische Maßzahl im Sinne der DEA bezieht sich Effizienz auf das Verhältnis von eingesetzten Mitteln (Aufwand) zu den erzielten Ergebnissen schulischer Bildungsprozesse (Ertrag). Es wird dabei ein schulischer Produktionsprozess zugrunde gelegt, der im Zeitverlauf einen bestimmten schulischen Input in einen definierten Output transformiert. Die in die Berechnung einfließenden Inputfaktoren sind die Studienanfänger und die eingesetzten Lehrerstunden, als Outputfaktoren werden die erzielten schulischen Abschlüsse und Abschlussnoten berücksichtigt. Daraus ergibt sich ein ‚relatives Effizienzmaß‘⁵, das einen Vergleich zwischen Schulen gleichen Typs (z.B. Abendgymnasien) zu den jeweiligen Messzeitpunkten (1991 – 2001) ermöglicht und effiziente von weniger effizienten Schulen unterscheidet. Zugleich können Verläufe betrachtet werden, die Effizienzunterschiede über die Zeitachse und über verschiedene Schulen hinweg verdeutlichen.⁶

Gegenstand eines weiteren Teilprojektes sind die **Zentralen Vergleichsarbeiten**, die erstmals im Dezember 2003 an den SfE in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik eingesetzt wurden. Die Arbeitsaufgaben und Bewertungskriterien der Vergleichsarbeiten wurden daraufhin analysiert, ob sie dem Anspruch einer differenzierten und vergleichbaren Leistungsmessung und damit den Zielen einer systematischen und teststatistisch abgesicherten Aufgabendiagnostik genügen. Zentrale Vergleichsarbeiten stehen dabei sowohl in einem allgemeinen bildungspolitischen Kontext als auch in direkter Verbindung zur Hessischen Bildungs-

⁵ Das relative Effizienzkonzept beruht auf einem Benchmarkprinzip, das heißt die Einheiten (Bildungseinrichtungen) werden untereinander verglichen, ohne dass ein externer absoluter Effizienzstandard gesetzt wird. Der ermittelte Effizienzwert markiert das Effizienzniveau der Schule im Vergleich zu den anderen Schulen. Schulen mit hohen Werten weisen dann entsprechend auch nur eine höhere Effizienz auf als die anderen in die Analyse einbezogenen Einrichtungen.

⁶ Vgl. Warning 2005.

steuerung: Zum einen sind die Vergleichsarbeiten Teil einer Bundesländer übergreifenden Entwicklung, die in der Folge internationaler Leistungsvergleichsstudien auf die Etablierung von Bildungsstandards und zentralen Abschlussprüfungen setzt.⁷ Zentrale Prüfungen werden ab dem Jahr 2006 in Hessen verbindlich eingeführt. Abschlussprüfungen sollen dabei nicht nur einer vergleichenden Leistungsbewertung dienen, sondern auch Wege zu einer differenzierten Leistungsdiagnostik (gruppenbezogene Lernstandserhebung) eröffnen. Zum anderen bilden die neu eingeführten Vergleichsarbeiten als organisationsbezogene Qualitätskennziffern *einen* Bewertungsmaßstab im Rahmen der geplanten ergebnisorientierten Budgetierung der Einzelschulen.⁸

Mit der **Frankfurter Evaluation**, die eine engere mikroanalytische Perspektive verfolgt, wird schließlich ein lokaler Vergleich von Institutionen zum nachträglichen Erwerb von Haupt- und Realschulabschlüssen in der Stadt Frankfurt/M. vorgenommen.⁹ Untersuchungsgegenstand sind mit der Abendhaupt- und -realschule (AHRS) und der VHS zwei Bildungseinrichtungen, die zwar beide auf den Erwerb gleichwertiger Abschlüsse zielen, sich aber im Sinne eines maximalen Kontrastes sowohl von ihrer organisatorischen Aufhängung her als auch mit Blick auf den inhaltlich-curricularen Aufbau ihrer Bildungsgänge unterscheiden. Während die AHRS als staatliche Einrichtung (SfE) kostenfreie schulische Bildungsgänge mit eigenen Abschlussprüfungen anbietet, bereitet die VHS als kommunale Einrichtung ihre Teilnehmer gebührenpflichtig auf externe Prüfungen vor. Zudem sind bei der VHS bereits Steuerungsprinzipien betriebswirtschaftlicher Kosten- und Leistungsrechnung implementiert, die bei der AHRS im Rahmen der Neuen Verwaltungssteuerung erst zum Tragen kommen sollen. Ziel der Vergleichsuntersuchung ist es, die beiden unterschiedlichen Konzepte zum Nachholen von Bildungsabschlüssen in ihrem sozialen, organisatorischen, pädagogischen und professionsspezifischen Kontext zu analysieren und im Blick auf den Erfolg oder Misserfolg der Studierenden zu bewerten. Dieser Erfolg, so der Ausgangspunkt der Evaluation, bemisst sich dabei „nicht ausschließlich nach dem Erwerb des Zertifikats, sondern schließt die im Bildungsverlauf erworbene Qualifikation, die Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und die individuelle positive Selbsteinschätzung ein“¹⁰ Vor dem Hintergrund dieser outcomeorientierten Betrachtungsweise werden zentrale Erfolgsdimensionen und erfolgskritische

⁷ Vgl. etwa Klieme/Avenarius/Blum u.a. 2003. Für die Weiterentwicklung und Normierung nationaler Bildungsstandards wurde 2003 das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (www.iqb.hu-berlin.de) gegründet.

⁸ Vgl. Fuhrmann/Harney/Koch 2005.

⁹ Vgl. Keiner 2004.

¹⁰ Keiner 2004, S. 6f.

Rahmenbedingungen definiert und operationalisiert. Das methodische Design erstreckt sich dabei von einer Untersuchung der Teilnehmer (schriftliche Studierenden- und Absolventenbefragung), des professionellen Personals (Interviews) und der Organisation (Analyse von Programmen, Konzepten, Standards, Routinen) bis hin zu relevanten ‚Abnehmern‘ am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (Experteninterviews mit Arbeitsamt, IHK, Unternehmen).

Externe Evaluation der Schulen für Erwachsene Kassel/Bad Hersfeld: Problemstellung und methodischer Zugang

Anders als das Verbundprojekt, das die Einführung der ‚Neuen Verwaltungssteuerung‘ an den Schulen für Erwachsene begleitet und erforscht, fokussiert das Evaluationsprojekt die Neugestaltung der Schulen für Erwachsene Kassel, die auf die Etablierung eines ‚regionalen Kompetenzzentrums‘ zielt. Gemeint ist damit die Entwicklung hin zu einer schulischen Organisationsform, die ‚Bildung‘ und ‚Lernen‘ in einen räumlichen Zusammenhang rückt. Konzeptionell steht das Modell regionaler Kompetenzzentren im Kontext allgemeiner bildungspolitischer Programmatiken des lebenslangen Lernens und der Lernenden Region, die eine Optimierung der Organisation von Bildung im Raum intendieren (vgl. dazu zentral Kap. 1.2). Entlang dieser Programmatiken wird der (vernetzten) räumlichen Organisation von Bildung(sprozessen), die Gelegenheitsstrukturen und damit Teilhabemöglichkeiten etabliert, zudem eine wesentliche Bedeutung für regionale Entwicklungsprozesse zugeschrieben. Kompetenzzentren sind von daher mehr als bloße Schul- oder Bildungszentren – sie stellen als neue schulische Organisationsform vor allem im Segment der SfE ein Novum dar. Diese Form der Schul- bzw. Bildungsorganisation ist bislang wissenschaftlich noch kaum untersucht. Das hier vorgestellte Projekt steht als umsetzungsbezogene Entwicklungsforschung vor allem unter Gesichtspunkten einer organisatorischen und pädagogischen Weiterentwicklung im Kontext der Modernisierung des Zweiten Bildungsweges.

Auftrag und zentraler Gegenstand des Projektes war die Erforschung von Voraussetzungen und Möglichkeiten einer räumlichen und organisatorischen Zusammenführung des Hessenkollegs und der Abendschule Kassel, die zugleich eine qualitative Weiterentwicklung des Bildungsangebotes bewirken und die regionale Bildungsversorgung optimieren sollte. Dabei waren die Auswirkungen auf die Außenstelle der Abendschule in Bad Hersfeld gesondert zu berücksichtigen. In dieser grundlegenden Problemstellung sind zwei aufeinander bezogene und in sich mehrdimensional verschränkte Untersuchungsgegenstände angelegt - die beiden konkreten Schulen mit ihren Bildungsangeboten auf der einen und die Region mit ihrer Bil-

dungsinfrastruktur auf der anderen Seite -, die unter Optimierungsaspekten auf ein noch nicht existierendes ‚regionales Kompetenzzentrum‘ hin zu untersuchen waren.

Bei den im Fokus stehenden SfE handelt es sich zudem um zwei differente Schultypen, die sich sowohl entlang ihres schulorganisatorischen Modells als auch hinsichtlich ihrer Zielgruppen unterscheiden: Während das Hessenkolleg als reines Tagesgymnasium ein Angebot für nichtberufstätige Erwachsene vorhält, ist die Abendschule als ein Verbund aus Abendhaupt- und Abendrealschule sowie dem Abendgymnasium für Berufstätige organisiert. Vom Untersuchungsdesign her bildeten die aktuellen angebots- und organisationsstrukturellen Gegebenheiten der beiden Einrichtungen den Ausgangspunkt für die Evaluation der Integrationsmöglichkeiten zu einem Kompetenzzentrum als neuer schulorganisatorischer Einheit. Die faktisch gegebenen Kompetenzprofile und Leistungen der Schulen waren dabei auf die zukünftigen Aufgaben sowie das Entwicklungs- und Leistungspotenzial eines ‚Kompetenzzentrums‘ hin zu relationieren, das die ‚Nutzer‘ *und* die ‚Region‘ in den Mittelpunkt seiner professionellen Arbeit zu stellen hätte. Erst aus der Differenz zwischen gegenwärtigen einzelschulischen Verfasstheiten einerseits sowie der jeweiligen Distanz zu den Anforderungen, die ein zukünftiges Kompetenzzentrum zu erfüllen hätte andererseits, waren dann (bildungsgangbezogene) Entwicklungs- und Verbesserungsvorschläge für die Einzelschulen sowie schulorganisatorische Umsetzungsschritte für den Aufbau eines Kompetenzzentrums abzuleiten.

Da das Modell des ‚Kompetenzzentrums‘ vornehmlich aus dem Unternehmensbereich stammt und im deutschen Bildungssystem derzeit lediglich im Segment ‚Beruflicher Schulen‘ erprobt wird (vgl. hierzu Kap. 1.2.5), galt es zunächst einen Maßstab für ein solches Organisationsmodell im Bereich der SfE zu gewinnen und auf ihre Besonderheiten hin zu spezifizieren.

Allgemein schließt ein bildungsspezifischer Begriff von ‚Kompetenzzentrum‘ an das Konzept des ‚Lebenslangen Lernens‘ an und wird aufgabentheoretisch auf die ‚Kompetenzentwicklung der Nutzer‘ hin eng geführt. Kompetenzzentren werden zugleich netzwerktheoretisch als Knotenpunkte in einem Bildungsnetzwerk gefasst, die aufgrund ihrer ausgewiesenen professionellen Kompetenz für spezifische inhaltliche Aufgabengebiete und definierte Zielgruppen zuständig sind. Für ein regionales Kompetenzzentrum bilden dabei die ‚Nutzer‘ den Referenzpunkt und die ‚Region‘ den Referenzrahmen.

Ausgehend von dieser Basisdefinition und unter Hinzuziehung eines praktischen Umsetzungsbeispiels aus dem Bereich der Beruflichen Schulen (GBS Flensburg) bestimmten wir im konkreten Fall der Kasseler SfE die ‚Schul- bzw. Bildungsorganisation‘, die ‚Nutzer‘ und die ‚Region‘ als Zentralreferenzen für den Aufbau und die Etablierung eines ‚regionalen Kompetenzzentrums‘ (für Erwachsenenbildung).

Im Kontext des generellen Bildungsauftrags der Schulen leiteten wir die allgemeine Aufgabenstellung eines zukünftigen Kompetenzzentrums in einer vorläufigen Annäherung ab:

Ein regionales Kompetenzzentrum im (Aufgaben)Bereich der SfE, hätte

- den nachträglichen Erwerb von Bildungszertifikaten zu ermöglichen und
- sich dabei im Sinne einer **Kompetenzentwicklung der Nutzer** auf die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und die Befähigung zu weiterführender Bildung und/oder Studierfähigkeit sowie auf die berufliche/soziale Integration junger Erwachsener im **regionalen Raum** zu beziehen,
- seine Bildungsangebote nutzerorientiert weiterzuentwickeln und zu organisieren sowie
- flexibel auf **individuelle wie regionale Bildungsbedarfe** zu reagieren,
- ein eigenes professionelles Kompetenzprofil zu entwickeln und
- sich davon ausgehend mit regionalen Anbietern und Institutionen zu vernetzen.

Auf der Grundlage dieser Gegenstands-, Begriffs- und Zieldefinition legten wir mit dem Projektplan die Schwerpunkte der Evaluation a) auf die Identifikation der notwendigen institutionellen/organisatorischen Voraussetzungen für die Entwicklung der SfE hin zu einem Kompetenzzentrum im regionalen Raum, b) auf die Identifikation von bereits vorhandenem produktiven Potenzial und professioneller Kompetenz sowie c) auf die Identifikation spezifischer Aufgaben- und Entwicklungsfelder, die sich für die Schulen aus den Zieldimensionen eines zukünftigen regionalen Kompetenzzentrums ergeben.

Vor diesem Hintergrund begreifen wir ‚Evaluation‘ als ein Verfahren, das wissenschaftsgestützte Beschreibung und Analysen mit praktisch folgenreichen Bewertungen und Empfehlungen verknüpft. Für die *Durchführung der Untersuchung* wird ein mikroanalytischer Ansatz gewählt, der sich auch als ein Beitrag zur Organisations- und Schulentwicklung versteht. Es kommen neben statistischen Datenanalysen überwiegend qualitative Untersuchungsmethoden (Dokumentenanalysen, Telefon- und Experteninterviews) zum Einsatz.

Die Evaluation untergliedert sich in drei thematische Blöcke.

Teil I: Bildungs- und regionalpolitische Kontexte

Im allgemeinen Organisationsmodell eines Regionalen Kompetenzzentrums stehen ‚Bildung‘ und ‚Region‘ in einem engen Zusammenhang. Vor dem Hintergrund eines generellen steuerungsstrategischen Paradigmenwechsels und einer Umstellung auf ‚aktivierende‘ Politikansätze werden bildungs- und regionalpolitische Dimensionen und Zielsetzungen deutlich, die sich mit der Organisation von Bildung im Raum und der Organisationsform regionaler Kompetenzzentren verbinden. Das (schul-)organisatorische Modell markiert einen Entwicklungspfad, der einen tiefgreifenden Wandel der Schulen von einer ‚verwalteten Lehranstalt‘ zu einem an regionalen Bedarfen orientierten Bildungsdienstleister vorzeichnet. Insofern die Schulen also regional spezifische Bildungsbedarfe flexibel bedienen sollen, werden Fragen ihrer

professionell-organisatorischen Orientierung und Leistungsfähigkeit ebenso relevant wie Fragen regionaler Bildungsinfrastrukturen. Daraus ergeben sich für den Zuschnitt der Evaluation zwei zentrale Untersuchungsfelder: die ‚schulischen Settings‘ einerseits und die ‚regionalen Settings‘ andererseits.

Teil II: Schulische und regionale Settings

1. Die schulischen Settings: Da die vorhandenen organisatorischen und professionellen Profile die Basis für den Aufbau eines Kompetenzzentrums bilden, gewinnt die derzeitige Aufstellung der Schulen entlang ihrer formalen Bildungsorganisation, ihrer schulspezifischen Angebotsprofile sowie ihrer pädagogisch-programmatischen Ausrichtung eine wichtige Bedeutung als Ausgangspunkt für die zukünftige Profilierung einer solchen schulorganisatorischen Einheit. Institutionelle Selbstbeschreibungen und Prospektiven bringen die subjektive Sicht der SfE zur Geltung und sind nicht nur Spiegel für das schulische Mikroklima, pädagogische Denkstile sowie schulorganisatorische Präferenzen, sondern kennzeichnen auch den mikropolitischen Hintergrund, der bei einer Zusammenführung der Schulen in Anschlag zu bringen ist. Die auf quantitative Daten gestützten einzelschulischen Nachfrage- und Leistungsprofile können dagegen als objektiver Indikator für die je spezifischen Kompetenzen der Schulen und ihre konkreten Leistungen für die Nutzer und die Region herangezogen werden.

2. Die regionalen Settings: Insofern die Region den Referenzrahmen des zu etablierenden Kompetenzzentrums bildet, stehen Aspekte der regionalen Wirtschaftskraft, der Arbeits- und Ausbildungsmarktstruktur, der Bevölkerungsdichte sowie der Verkehrs- und nicht zuletzt der Bildungsinfrastruktur im Mittelpunkt des Interesses. Im Fokus seiner Funktion als ‚zweite Chance‘ gewinnt der ‚Zweite Bildungsweg‘ gerade in strukturschwachen (ländlichen) Regionen eine wichtige Bedeutung für eine gerechtere Verteilung individueller Bildungschancen. In einer bildungsgeografischen Perspektive markieren je spezifische wirtschafts- und arbeitsmarktstrukturelle ebenso wie bildungsinfrastrukturelle Bedingungen einer Region wesentliche Einflussfaktoren für Bedarf und Nachfrage im Segment des Zweiten Bildungsweges. Das derzeitige regionale Bildungsprofil sowie die Versorgungslage mit Angeboten zum nachträglichen Erwerb von Bildungsabschlüssen in den Regionen Nord- und Osthessen bilden daher den Ansatzpunkt für eine nutzerfreundliche Profilierung des Bildungsangebotes eines zukünftigen Kompetenzzentrums.

Teil III:

Die Neuorganisation der SfE am Standort Kassel und am Standort Bad Hersfeld:

Mit Perspektive auf die organisatorische Neuausrichtung der Schulen hat eine Bewertung der (formalen) Schul- und Bildungsorganisation sowie der einzelschulischen Leistungsprofile im Horizont zukünftiger (Entwicklungs-)Ziele und Aufgabenstellungen eines regionalen Kompetenzzentrums zu erfolgen. Anhand des schulorganisatorischen Modells aus dem Bereich der Beruflichen Schulen lässt sich vor dem Hintergrund der Zentralreferenzen ‚Nutzer‘ und ‚Region‘ ein Maßstab gewinnen, anhand dessen der Abstand zwischen vorhandenem schulischen Kompetenzprofil und den neuen Anforderungen angegeben werden kann. Die am konkreten Fallbeispiel der GBS Flensburg identifizierten erfolgskritischen Faktoren bilden die Grundlage für die struktur- und prozessorientierten Vorschläge zur Integration der beiden Kasseler SfE unter dem Dach eines regionalen Kompetenzzentrums.

Infolge der Planungen zur Gründung einer selbständigen SfE Osthessen mit einem zusätzlichen Standort in Fulda erlangt die Außenstelle Bad Hersfeld forschungspraktisch einen eigenen Stellenwert. Die osthessische Bildungsinfrastruktur als Determinante für den Bedarf und die potenzielle Nachfrage nach zusätzlichen Bildungsangeboten zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen ist der Maßstab für die Bewertung der vorliegenden Entwicklungsplannungen zum Aufbau und zur lokalen Standortwahl einer SfE Osthessen. Die Untersuchungskategorien ‚Nutzer‘ und ‚Region‘, die im Hinblick auf das Kompetenzzentrum am Standort Kassel im Mittelpunkt stehen, bilden auch hier – wenngleich etwas anders gelagert – den Fokus.

Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über Aufbau und Systematik des Berichtes entlang der Kapitel:

1

**Bildung und Region im Kontext
neuer Steuerungsprinzipien, Politikansätze und bildungspolitischer
Programmatiken**

Teil I

Schulische Settings

Regionale Settings

Teil II

2 Überblick:
SfE in Hessen - Systemausbau, formale Schul- u. Bildungsorganisation
SfE in Kassel - Aufnahmepraxen, Angebotsprofile und Schulprogramme

3 Subjektive Sicht der Schulen: Selbstbeschreibungen u. Prospektiven

4 Objektive Leistungsdaten der Schulen: Nachfrage- und Leistungsprofile, Studierendenzahlen und Abschlüsse, Lehrgangsverläufe und exemplarische Längsschnittanalysen

5 Bündelung der leistungsbezogenen Ergebnisse in vergleichender Perspektive

6 Überblick:
Nord- und Osthessen im Spiegel infrastruktureller, sozialstruktureller und bildungsstatistischer Daten

Regionale Bildungsinfrastruktur:
- Angebote d. SfE und VHS
- Außerschulische und berufsschulische Angebote zum nachträglichen Erwerb eines HS-Abschlusses
- Berufsschulische Angebote zum Erwerb höherer Bildungsabschlüsse

Zusammenhang zw. regionalem Ausbildungsmarkt und Bildungsbedarfen



Neuorganisation der SfE

Teil III

7 **Aufbau eines regionalen Kompetenzzentrums am Standort Kassel:**

Nutzerbezogene Empfehlungen zur Optimierung der Bildungsangebote der Kasseler SfE auf Basis der schulischen Leistungsprofile und unter Einbezug der regionalen Befunde zur Angebotslage

Allgemeine Konturierung eines Kompetenzzentrums (SfE):
Nutzer, Region, Schulorganisation

Fallbeispiel Modellschule Flensburg:
Erfolgskritische Parameter

Vorschläge zum Aufbau eines Kompetenzzentrums in Kassel:
Räumlich-organisatorische Integration, Umsetzungsschritte und -prozesse

8 **Aufbau einer SfE Osthessen an den Standorten Bad Hersfeld und Fulda:**

Entwicklung der Außenstelle Bad Hersfeld: Gründungsgeschichte, Leistungs- und Angebotsprofil, Einzugsbereich

Darstellung der konzeptionellen Planungen zum Aufbau der SfE Osthessen und aktueller Stand des Entwicklungsprozesses

Planungs-/Gestaltungseckpunkte:
- Bewertung der osthessischen Bildungsinfrastruktur, bildungsinfrastrukturelle Effekte und Funktion eines SfE-Angebotes
- Empfehlungen zu Aufbau und Entwicklungsplanung eines SfE-Standortes in Fulda: Bewertung standortrelevanter Faktoren, lokale Standortauswahl und regionale Angebotsprofilierung

Mit dem hier vorliegenden Bericht zur ‚Evaluation der Schulen für Erwachsene in Kassel und Bad Hersfeld‘ behandeln wir die drei Themenblöcke in 8 Kapiteln:

Kapitel 1 beschreibt zum einen die Umstellung staatlicher Steuerungsmechanismen von einer zentralen Globalsteuerung des Bildungssystems zu einer dezentralen Steuerung der ‚Organisation Schule‘. Zum anderen stellt es aktuelle Politikansätze und bildungspolitische Programmatiken vor, mit denen das Verhältnis von ‚Bildung‘ und ‚Region‘ neu bestimmt wird. Die **Kapitel 2 – 6** fokussieren die Untersuchungsdimensionen ‚schulische und regionale Settings‘ und entfalten die empirische Datenbasis. Sie laufen zwar auf die **Ergebniskapitel 7 und 8** zu, bilden aber in sich abgeschlossene thematische Einheiten und erlauben daher einen selektiven Zugriff auf interessierende Einzelaspekte.

Einem Leser, dem vor allem an zentralen schulbezogenen Ergebnissen und Gestaltungsvorschlägen gelegen ist, empfehlen wir die Kapitel 2, 5, 7 und 8:

Kapitel 2 gibt erstens einen strukturellen Überblick über das System der SfE in Hessen (2.1). Dabei stehen die Ausdifferenzierung, der Ausbau und die großräumige Entwicklung des Systems im Mittelpunkt. Die SfE Kassel/Bad Hersfeld werden zweitens entlang ihrer Aufnahmepraxen und Angebotsprofile sowie ihrer programmatischen Profilierung vorgestellt (2.2).

Kapitel 5 bündelt und analysiert die leistungsbezogenen Ergebnisse aus Kapitel 4 in vergleichender Perspektive. Schwerpunktmäßig wird eine Bewertung der Studierenden- und Abschlusszahlen, der Abschluss- und Erfolgsquoten auf der Basis von Lehrgangsverläufen und Längsschnitten sowie der Input-Output-Relationen im Vergleich der Schulen vorgenommen. Aus dieser Analyse werden Ansatzpunkte für eine Optimierung des Bildungsangebotes abgeleitet.

Kapitel 7 und 8 binden die Befunde zu den schulischen und regionalen Settings zusammen und führen sie im Fokus auf die projektierte Neugestaltung bzw. –organisation der SfE Kassel und Bad Hersfeld eng. Vor dem Hintergrund der regionalen Angebots- und Bedarfslage werden in Kapitel 7 Empfehlungen für eine nutzer- und bedarfsgerechte Weiterentwicklung der Bildungsgänge der beiden Kasseler SfE im Horizont eines zukünftigen Kompetenzzentrums generiert (7.1). Mit Blick auf die Zentralreferenzen Nutzer, Region und Schulorganisation werden neben einer dienstleistungsorientierten und nutzerfreundlichen Angebotsprofilierung eine erwachsenenpädagogische Weiterentwicklung des Kompetenzprofils ebenso wie die Selbstprogrammierung, -steuerung und -evaluation als zentrale Eckpunkte eines Kompetenzzentrums für Erwachsene(nbildung) markiert (7.2). Das Umsetzungsbeispiel der GBS Flensburg (7.3) dient als maßgebliche Hintergrundfolie für den konkreten Kasseler Fall (7.4). Den Ansatzpunkt für den Aufbau eines Kompetenzzentrums, das nutzer- aber auch ressourcenbe-

zogene Synergieeffekte erzeugen soll, sehen wir in einer räumlichen Zusammenführung. In Verknüpfung mit angebotsstrukturellen Gestaltungsmöglichkeiten entwickeln wir daher Vorschläge zu einer räumlich-organisatorischen Integration der beiden Schulen (7.4.1). Abschließend skizzieren wir zentrale administrative wie schulische Umsetzungsschritte und -prozesse (7.4.2).

Kapitel 8, das den Aufbau einer SfE Osthessen behandelt, richtet den Blick auf die schulischen und regionalen Spezifika vor Ort. Neben einer kurzen institutionellen Beschreibung der SfE in Bad Hersfeld (8.1) stellen wir die konzeptionellen (Entwicklungs-)Planungen (8.2) auf den Prüfstand und unterziehen die Standortwahl einer kritischen Bewertung (8.3). Unter Einbezug bildungs- und verkehrsinfrastruktureller Bedingungen der Region Osthessen geben wir Planungsempfehlungen und erarbeiten Vorschläge für eine bedarfsgerechte Angebotsprofilierung (8.3.2).

In den Kapiteln 3, 4 und 6 wird das jeweilige Thema umfänglich entfaltet.

Kapitel 3 liefert eine paraphrasierende themenfokussierte Beschreibung der Interviews mit den Schulleitungen und bringt die gegenwärtigen einzelschulischen Handlungspraxen und pädagogischen Orientierungen sowie die Zukunftsvorstellungen im Hinblick auf eine Zusammenarbeit im Rahmen eines Kompetenzzentrums aus der subjektiven Sicht der Akteure zum Ausdruck. Mit anderen Worten kommen hier die Schulen selbst zu Wort, so dass der Leser einen detaillierten Einblick in die gegenwärtige innere Konstitution der Schulen einerseits und in Prospektiven andererseits erhält. Das Kapitel hat zwar eine vorwiegend dokumentarische Funktion, forschungspraktisch gesehen aber liefern gerade die Interviews wesentliche Hintergrundinformationen, die in den bewertenden Schlusskapiteln mit anderen schulspezifischen und regionalen Daten verkoppelt werden.

Kapitel 4 bietet eine schrittweise und nachvollziehbare Darstellung und Analyse des umfangreichen einzelschulischen Datenkorpus. Zudem wird der methodische Zugriff auf die Daten entfaltet. Die Schulen werden in drei Perspektiven untersucht: Die Studierendenzahlen und Abschlüsse geben Aufschluss über die Entwicklung der Schulen und ihrer Bildungsgänge in der Zeit von 1999-2004. Die Lehrgangsverläufe zeigen die quantitative Entwicklung von Lehrgängen durch die Ausbildungsphasen im zeitlichen Verlauf und erlauben Aussagen über Erfolgsquoten und Selektivität. Die exemplarischen Längsschnittanalysen bieten einen detaillierten Einblick in vollständige Bildungsverläufe von der Eintrittsstelle bis zur Austrittsstelle ‚Abschluss‘ und geben entlang der Input-Output-Relation Aufschluss über die Leistungsfähigkeit der Systeme.

Mit **Kapitel 6** werden die Bildungsinfrastruktur und das Bildungsprofil vor dem Hintergrund der besonderen wirtschaftlichen Lage der Region und der Stadt Kassel auf der Basis quantitativer und qualitativer Daten herausgearbeitet und ausführlich dargestellt. Zentraler Fokus dieser Regionalstudie ist der Zusammenhang zwischen der (Aus-)Bildungsmarktlage, dem Bildungsniveau und der Versorgung mit Bildungsangeboten zur (nachträglichen) schulischen Höherqualifikation und zur Defizitkompensation in der Region. Wir identifizieren eine regional bedingte Bildungsbenachteiligung gerade im mittleren und gymnasialen Segment, in dem z.T. erhebliche Versorgungslücken in der Fläche der Region bestehen. Insgesamt gesehen wird eine regional ungleiche Verteilung von Bildungschancen sowohl im Bereich des 1. als auch des 2. Bildungsweges deutlich. Auf der Grundlage dieser Befunde werden in den Ergebniskapiteln 7 und 8 Schlüsse für eine bedarfsgerechte Angebotsstruktur und -profilierung der SfE abgeleitet.

TEIL I:

Bildungssteuerung, Bildungsorganisation und Regionalentwicklung

Kapitel 1:

Bildung und Region im Kontext neuer Steuerungsprinzipien, Politikansätze und bildungspolitischer Programmatiken

Die kulturelle, technologische und wirtschaftliche Entwicklung steht immer schon im Zusammenhang mit gesellschaftlich verfügbaren Wissensbeständen. Wissen, Information und Innovation gewinnen aber im 20. Jahrhundert für gesellschaftlich-ökonomische (Re-)Produktions- und Entwicklungsprozesse derart an Bedeutung, dass von einem Übergang von der Industrie- zu einer *Wissensgesellschaft*¹¹ die Rede ist. Gemeint ist damit eine Gesellschaft, die sich in hohem Maße über Wissen strukturiert. Neben Rohstoff, Arbeit und Kapital avanciert Wissen und Qualifikation (Humanressourcen) zu einem zentralen Produktionsfaktor. Nicht nur die Grundlagen der Arbeit sind heute in weiten Teilen wissensbasiert¹², auch die Zahl der ‚Wissensarbeiter‘ bzw. ‚Kopfarbeiter‘ übersteigt die der ‚Handarbeiter‘ bei weitem.¹³ Die ‚innere Struktur‘ der Arbeit¹⁴ verändert sich durch neue Technologien ebenso wie wirtschaftsräumliche Strukturen unter den Bedingungen globaler Märkte (Stichwort: Globalisierung). Der Zuwachs an wissenschaftlichem Wissen (Stichwort: Verwissenschaftlichung) sowie Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie werden zu einem Motor, der die Dynamik gesellschaftlicher und wirtschaftlicher (Entwicklungs-)Prozesse forciert. Die Halbwertszeit von Wissen und Qualifikation einerseits sowie Innovations- und Produktzyklen andererseits werden immer kürzer und Wirtschaftsunternehmen geraten im globalisierten Marktgeschehen unter zunehmendem Wettbewerbs- und Innovationsdruck. Regionale Wirtschaftsräume stehen ihrerseits als Unternehmensstandorte im nationalen und internationalen Wettbewerb. Über institutionelle und verkehrsinfrastrukturelle Rahmenbedingungen hinaus wird die Verfügbarkeit von Wissen und beruflicher Qualifikation zu einem wichtigen Standortfaktor und zu einer Ressource für wirtschaftliche Prosperität.¹⁵ Wis-

¹¹ Vgl. etwa Stehr 1994, Spinner 1994.

¹² Vgl. etwa mit Blick auf *Managementwissen* Pfiffner & Stadelmann 1994, *Wissen als Steuerungsmedium* Willke 1995, *organisierte Wissensarbeit* Willke 1998, *Wissensberufe* Stehr 1998, *Konturen der Wissensarbeit* Konrad & Schumm 1999 u.a.m.

¹³ Der Anteil der Kopfarbeiter steigt von unter 20% im Jahr 1900 auf über 50% im Jahr 2000 kontinuierlich an, während der Anteil der Handarbeiter auf unter 30% sinkt und landwirtschaftliche Arbeitskräfte kaum noch ins Gewicht fallen (vgl. Meusburger 1998, S. 25 f.) Zudem liegt „das Wachstum der informationstechnischen Industrien (...) deutlich höher als das anderer Branchen, die Zahl der Anwender informationsverarbeitender Systeme nimmt sprunghaft zu. Ein immer größerer Anteil des wirtschaftlichen Wachstums wird durch Informationstechnik, Informationsdienstleistungen, Telekommunikationsdienste und kommerzielle Datenbanken erzielt. Die arbeitsplatzbezogenen Investitionen liegen im Informationssektor seit den 70er Jahren höher als im Produktionsbereich“ (ebd., S. 26).

¹⁴ Vgl. Alheit/Dausien 2002, S. 570.

¹⁵ Dabei garantiert allein das Vorhandensein kreativer Unternehmer, ein hohes Ausbildungsniveau und hohe Qualifikationen von Individuen „nicht automatisch wirtschaftlichen Erfolg“ (Meusburger 1998, S. 35), vielmehr

sen und Qualifikation ist dabei nicht nur ein wesentlicher Faktor für „die Wettbewerbsfähigkeit und den Erfolg von sozialen Systemen“, sondern trägt u.a. aufgrund der unterschiedlichen Verteilung von Agenturen des Bildungs- und Beschäftigungssystems im Raum auch „zur Entstehung von sozialer und *regionaler* Ungleichheit“ bei.¹⁶ Im wohlfahrtsstaatlichen Arrangement fällt dem Staat als demokratisch legitimiertem Handlungsorgan der Gesellschaft dabei die Aufgabe zu, strukturelle Disparitäten und (sozial) unerwünschte Nebenfolgen der Marktwirtschaft auszugleichen und durch Umverteilungsmaßnahmen zu korrigieren (Stichwort: Sozialstaatsprinzip).¹⁷ Aufgrund zunehmender Knappheit finanzieller Ressourcen sowie instabiler und überkomplexer Umweltbedingungen werden jedoch wohlfahrtsstaatliche Regulationsmechanismen prekär. Der traditionelle Wohlfahrtsstaat gerät an die Grenzen seiner Steuerungsfähigkeit und Finanzierbarkeit und damit unter den Zwang einer umfassenden Modernisierung. Gewachsene wohlfahrtsstaatliche (Governance-)Strukturen stehen ebenso auf dem Prüfstand wie institutionelle Arrangements und Organisationsprinzipien staatlicher Verwaltungen. Da nationale wie internationale Erfahrungen mit politischen Konzepten gezeigt haben, „dass weder ein ungehindertes Wirken der Marktkräfte (Neoliberalismus) noch die zentralstaatliche Globalsteuerung (Keynesianismus) eine sozialverträgliche Bewältigung des tiefgreifenden ökonomischen Strukturwandels und eine gleichmäßige regionale Entwicklung gewährleisten können“¹⁸, kommt es zu einem Paradigmenwechsel der Politikansätze und zu einer grundlegenden Re-Organisation des wohlfahrtsstaatlichen Gefüges. Eine neue ordnungspolitische Definition staatlicher Koordinations- und Steuerungsaufgaben setzt sich durch und das Paradigma einer Interventionspolitik der top-down-Steuerung gesellschaftlich-ökonomischer Prozesse wird abgelöst von einem Modell der Aktivierungspolitik, das am Selbstorganisations- und Selbststeuerungspotenzial (kollektiver) gesellschaftlicher Akteure einerseits und an endogenen (regionalen) Entwicklungspotenzialen andererseits anknüpft (Stichwort: Aktivierender Staat). Programmatisch zentriert der aktivierende Politikansatz auf Förderstrukturen, die eine optimierte bzw. optimierende Nutzung vorhandener Potenziale und Ressourcen sowohl auf der Individual-, der Organisations- als auch der Regionsebene unterstützen. Unter räumlich-organisatorischen Aspekten stehen dabei kooperativ-netzwerkförmige

bedarf es des Zusammenwirkens der Akteure in Organisationen *und* in Regionen. Wirtschaftlicher Erfolg „hängt stets auch von den politischen, gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen ab“ (ebd.). Zur Bedeutung der Humanressourcen als strategischer Wettbewerbsvorteil vgl. insges. Meusburger 1998, S. 33ff.

¹⁶ Meusburger 1998, S. 1. Im Zeitalter der Informationstechnologie und der Globalisierung ist – so Meusburger – damit zu rechnen, dass sich „regionale Disparitäten des ‚Wissens‘, des Informations- und Qualifikationsniveaus“ (ebd. S. 55) zwischen Zentren und peripheren Räumen weiter vergrößern werden.

¹⁷ In seiner primären Verantwortung für gesellschaftliche Stabilität hat der Staat in einer explizit ‚sozial‘ verfassten Marktwirtschaft Wirtschafts- und Sozialprinzip auszubalancieren, indem er durch Interventionen unerwünschte Nebenfolgen des Wirtschaftens korrigiert und so dem Chancengleichheitspostulat Rechnung trägt.

¹⁸ Dobischat 2004, S. 2.

Arrangements zwischen regionalen Akteuren im Mittelpunkt, denen gegenüber herkömmlichen (segmentierten) Organisationsformen eine höhere gesellschaftliche Problemlösungskompetenz zugetraut wird.¹⁹ Ein wesentliches Kernelement der Modernisierung des (Wohlfahrts-)Staates bildet die Umstellung der Binnenorganisation von hierarchisch-bürokratischer Verwaltung hin zu betriebswirtschaftlichem Management²⁰, das auf Effektivitäts-, Effizienz- und Qualitätskriterien ausgerichtet ist (Stichwort: Neue Verwaltungssteuerung) und zu einer Flexibilisierung erstarrter bürokratischer Strukturen beitragen soll, die unter dynamischen Umweltbedingungen dysfunktional werden. Staatliche Koordinationsaufgaben beschränken sich dabei weitgehend auf Kontextsteuerung über rechtliche und finanzielle Rahmenvorgaben (Stichwort: Globalbudgets), wobei Entscheidungs- und Gestaltungskompetenzen an nachgeordnete organisationale und regionale Ebenen delegiert werden. Neben einer vertikalen Dezentralisierung von Entscheidungsbefugnissen, die für tiefere Hierarchieebenen mit einem höheren Grad an Autonomie und Verantwortung verbunden ist, lässt sich zudem eine Regionalisierung von Politikansätzen feststellen, durch die die Position regionaler Akteure gestärkt wird.²¹

Aufgrund der universellen Dynamik gesellschafts- und wirtschaftsstrukturellen Wandels geraten nicht nur die Teilsysteme und Organisationen der Gesellschaft unter erhöhten Modernisierungsdruck. Vielmehr steigen auch die qualifikations- und kompetenzförmigen Anpassungsanforderungen jedes Einzelnen, da technologische, wirtschaftliche und arbeitsmarktbezogene Umwälzungen weitgehend individuell ausbalanciert werden müssen (Stichwort: Individualisierung). *Lernen* wird vor diesem Hintergrund auf allen gesellschaftlichen Ebenen zur zentralen Leitmetapher, die in Konzepten des *lebenslangen und selbstorganisierten Lernens*, der *Lernenden Organisation* und der *Lernenden Region* zum Ausdruck kommt. „Lernen erhält eine neue Bedeutung: für die Gesellschaft als ganze, für die Bildungsinstitutionen und für die Individuen“.²²

In bildungspolitischer Perspektive referiert das Konzept des ‚*Lebenslangen Lernens*‘ nicht nur auf (kontinuierliche) individuell-biografische Lernprozesse und –formen, sondern auch auf

¹⁹ Mit Netzwerklösungen verbinden sich in Perspektive auf die Leistungsfähigkeit des Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesens vor allem Erwartungen an effektivere Angebots- und Versorgungsstrukturen, effizientere Leistungserstellung und Synergieeffekte in puncto Ressourcennutzung.

²⁰ Stichwort: Betrieb statt Behörde.

²¹ Während vertikale Dezentralisierung Entscheidungen in der Organisationshierarchie ‚von oben nach unten‘ also dorthin verlagert, wo Probleme oder instabile Situationen aufgrund der Informationslage am besten beurteilt werden können, wird im Zuge der Regionalisierung Raum zu einer relevanten Handlungs- und Gestaltungsebene und mithin zu einem politischen Referenzpunkt.

²² Alheit/Dausien 2002, S. 566.

gesellschaftlich-ökonomische Entwicklungsprozesse.²³ Programmatisch soll Lebenslanges Lernen zum einen formale, nicht-formale und informelle Lernprozesse einbeziehen und über die Herstellung geeigneter Lernumwelten Optionen einer synergetischen Vernetzung der unterschiedlichen Lernformen eröffnen. Zum anderen knüpft das Konzept an „bildungspolitische Globalisierungszwänge“²⁴ an: Unter den veränderten Bedingungen, Dynamiken und Risiken einer Wissensgesellschaft wird dem Lebenslangen Lernen eine strategisch-funktionale Bedeutung für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung beigemessen.²⁵ Voraussetzungen, Rahmenbedingungen sowie Struktur und Bedeutung von Lernen und Bildung ändern sich grundlegend, so dass die traditionell sequenzierte und vorwiegend asymmetrische Organisation von Lern- bzw. Bildungsprozessen ebenso prekär wird wie die klassische hierarchisch-bürokratische Organisation von Bildungseinrichtungen. Insofern Lebenslanges ‚vernetztes‘ Lernen als soziale und ökonomische Notwendigkeit aufgefasst wird, bedarf es der Etablierung entsprechender ‚Bildungsräume‘²⁶, die institutionell-organisatorische Arrangements und sozial-räumliche Gelegenheitsstrukturen²⁷ bereitstellen und damit individuellen Akteuren Möglichkeiten bieten, über die gesamte Lebensspanne hinweg kontinuierende Lernanforderungen auch praktisch einlösen zu können. In der Binnenperspektive sind Bildungseinrichtungen von daher aufgefordert, ihre institutionelle Selbstreflexivität zu erhöhen und sich ihrerseits zu lernenden Organisationen zu entwickeln, um den neuen Anforderungen an die Organisation von Lernprozessen gerecht zu werden.²⁸ Mehr noch: Kooperativ-netzwerkförmige Zusammenarbeit zwischen Organisationen wird zur Institutionalisierung von Bildungs- bzw. Lerninfrastrukturen im Raum eingefordert. Unter einer (bildungs-)räumlichen Perspektive erhalten Konzepte ‚Regionaler Bildungsnetzwerke‘ und ‚Regionaler Kompetenz-

²³ Unter Bezugnahme auf das Lissabonner Memorandum der EU-Kommission im Jahr 2000 weisen Alheit/Dausien (2002) auf ein neues Bedeutungsverständnis hin, in dem ein „eigenwilliges“ Spannungsverhältnis angelegt ist: „Das neue Lernen wird (...) politisch-ökonomisch gerahmt“ und zielt auf „Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung und Anpassungskompetenz der ‚workforce‘. Gleichzeitig sollen aber auch die biographische Planungsfreiheit und das soziale Engagement der Individuen gestärkt werden. Lebenslanges Lernen ‚instrumentalisiert‘ und ‚emanzipiert‘ offenbar zugleich“ (ebd. S. 566).

²⁴ Alheit/Dausien 2002, S. 567.

²⁵ Mit der Programmatik des Lebenslangen Lernens reagiert Bildungspolitik im wesentlichen auf vier Entwicklungstrends: „a) die Veränderung der Bedeutung der ‚Arbeit‘, b) die neue und völlig gewandelte Funktion des Wissens c) die Erfahrung der zunehmenden Dysfunktionalität der etablierten Bildungsinstitutionen und d) Herausforderungen an die sozialen Akteure selbst“ (Alheit/Dausien 2002, S. 569).

²⁶ Zum sozialräumlich-altersspezifischen Konzept des Bildungsraums im Anschluss an Bourdieus Kapitalientheorie vgl. Ecarius 1997.

²⁷ Raum ist neben Zeit die zentrale Dimension, in der sich gesellschaftliche Wirklichkeit manifestiert – beide sind Instrumente zur Konstruktion sozialer Prozesse. Gesellschaftliche (Sozial-)Räume unterscheiden sich je nach Feld (etwa Wirtschaft oder Bildung) entlang ihrer normativen, institutionellen und organisatorischen Ausstattung und etablieren je spezifische feld- bzw. systembezogene Gelegenheitsstrukturen und damit Möglichkeitshorizonte. Zeit sequenziert nicht nur individuelle Lebensphasen, sondern auch soziale Prozesse und ‚altersspezifische Sozialräume‘, die je different ausgestattet sind. Vgl. dazu Ecarius 1997, S. 35 ff.

²⁸ Vgl. Alheit/Dausien 2002, S. 572.

zentren' einerseits und das Programm der ‚*Lernenden Regionen*‘ andererseits ihre strategische bildungs- wie regionalpolitische Bedeutung.

Mit dem grundlegenden paradigmatischen Wechsel hin zu einer Aktivierungspolitik verbinden sich steuerungsstrategische Entwicklungsstränge und fachpolitische Programmatiken, die wir im Folgenden unter zwei Perspektiven fokussieren:

In **Teil 1** des Kapitels nehmen wir zunächst die Umstellung staatlicher Steuerungsprinzipien von einer planungsorientierten zentralen Globalsteuerung des Bildungssystems hin zu einer entwicklungsorientierten dezentralen Steuerung der ‚Organisation Schule‘ in den Blick (1.1.1). Dabei richten wir den Fokus auf das neue Steuerungsparadigma, das die hierarchisch-bürokratische Inputsteuerung durch betriebswirtschaftliche Outputsteuerung ersetzt und damit auch einen Wechsel von Quantitäts- zu Qualitätsmaßstäben initiiert. In einem weiteren Schritt (1.1.2) stellen wir das hessische Projekt der ‚Pädagogischen Bildungssteuerung‘ vor, mit dem die ‚Neue Verwaltungssteuerung‘ im Bereich der Schulen für Erwachsene erprobt und auf schulische Anforderungen hin spezifiziert wird. Jenseits dieser binnenorganisatorisch ausgerichteten Re-Strukturierung, die zugleich eine selbstgesteuerte pädagogische Weiterentwicklung intendiert, stehen die Schulen – wie alle Organisationen des Aus- und Weiterbildungssystems – im Kontext universeller gesellschaftlich-ökonomischer Entwicklungstendenzen heute vor neuen Gestaltungsherausforderungen.

Auf der Folie einer umfassenden staatlichen Aktivierungspolitik, die auf Modernisierungserfordernisse reagiert, konvergieren neue bildungsprogrammatische Leitkonzepte mit endogenisierten Regionalentwicklungsansätzen. Entlang dieser zweiten Perspektive gehen wir in **Teil 2** des Kapitels auf das Verhältnis von Bildung und Region in seinen unterschiedliche Facetten ein. In einem ersten Schritt skizzieren wir die rechtliche Grundlegung der Regionalpolitik, in der sich gesellschaftspolitische Gerechtigkeits- und Chancengleichheitsziele mit (wirtschafts-)strukturpolitischen Zielsetzungen verschränken (1.2.1). Wir beschreiben anschließend die regionalpolitische Umstellung auf endogene Konzepte, die an einer Aktivierung vorhandener Entwicklungspotenziale ansetzen. Die Neu-Relationierung der beiden politischen Gestaltungsfelder ‚Bildung‘ und ‚Region‘ erörtern wir vor diesem Hintergrund mit Perspektive auf regionale Bildungsinfrastrukturen (1.2.2). Dabei zeigen wir auf, dass die Thematik (disparitärer) räumlicher Versorgungslagen nach dem expansiven Ausbau des Bildungssystems weitgehend aus dem Blickfeld der Bildungspolitik und der Bildungsforschung verschwunden ist. Insofern die räumliche Ausstattung mit Bildungsangeboten individuelle wie regionale Entwicklungschancen präformiert, rücken Bildungsinfrastrukturen – wenngleich unter anderen

Vorzeichen – erst im Rahmen neuer bildungsprogrammatischer Ansätze des ‚Lebenslangen Lernens‘ und der ‚Lernenden Region‘ wieder in den Fokus der Aufmerksamkeit (1.2.3). Im Horizont dieser Konzepte – so zeigen wir weiter auf – wird ‚lebenslanges vernetztes Lernen‘ zu einem Medium der Regionalentwicklung und Raum zu einer relevanten Gestaltungskategorie für die Organisation von Bildung. Zusammenhänge zwischen Bildungsorganisation und Regionalentwicklung, die im Rahmen der neuen Bildungsprogrammatischen auf kooperative Organisationsformen in Bildungsnetzwerken sowie auf Kompetenzzentren hin konturiert werden, sind Gegenstand des folgenden Abschnitts (1.2.4). Die Möglichkeiten kooperativer netzwerkförmiger Arrangements im pluralen wettbewerbsorientierten Weiterbildungsbereich stoßen dabei – so wird deutlich – an systembedingte Grenzen und lassen sich eher über stark institutionalisierte Kernsegmente – wie Berufliche Schulen – (dauerhaft) realisieren. Die bildungspolitisch initiierte Weiterentwicklung Beruflicher Schulen zu Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungs-Netzwerken thematisieren wir im Hinblick auf die Bedeutung, die der Organisation beruflicher Bildung für regionale Entwicklungsprozesse beigemessen wird (1.2.5). Mit dem Konzept regionaler Kompetenzzentren – so unsere Schlussfolgerung – konvergieren die generellen Politikansätze der Dezentralisierung, Regionalisierung und Endogenisierung auf eine organisatorische Form, welcher für die Modernisierung Beruflicher Bildung wie für Prozesse der Regionalentwicklung gleichermaßen ein hoher Stellenwert beigemessen wird. In Abschnitt (1.2.6) schließlich stellen wir die Schulen für Erwachsene in den Kontext bildungs- und regionalpolitischer Programmatischen und skizzieren die Relevanz der raum-zeitlichen Organisation des Bildungsangebotes auf der Folie der historisch gewachsenen Funktion der SfE als ‚zweite Chance‘ zum Erwerb schulischer Bildungszertifikate.

1.1 Bildungsplanung und Bildungssteuerung im Wandel

1.1.1 Vom Bildungssystem zur Einzelschule als steuerungsstrategische Gestaltungseinheit

In den 60er- und 70er-Jahren standen eine egalitäre Bildungsversorgung und der quantitative Ausbau des Bildungssystems im Vordergrund bildungspolitischer Bemühungen. Staatliche Bildungsplanung war das dominante politische Steuerungsprinzip und fokussierte unter der Perspektive sozialer und regionaler Verteilungsgerechtigkeit (von Bildungschancen) vor allem auf Fragen staatlicher Bildungsinvestitionen. Der Aspekt der *Quantität* war eng verbunden mit dem Ziel einer ‚Gleich- und Umverteilung von Ressourcen und Chancen auf Milieus

und Räume“.²⁹ Insgesamt ging man davon aus, dass Investitionen in Bildung, das heißt in Schulstandorte, Lehrer und Ausstattung, nicht nur die Bildungsbeteiligung aller Bevölkerungsgruppen, sondern überdies auch die Bildungsqualität steigern und eine Gleichverteilung der Ressourcen auch zu gleichen Ergebnissen führen müsse. Unter der Prämisse, über homogene institutionelle Rahmenbedingungen seien auch homogene Leistungen der Bildungseinrichtungen zu erreichen, erfolgte Steuerung in erster Linie über Inputparameter. Entlang eines bildungs- und gesellschaftspolitischen Gestaltungsanspruchs beinhaltete Steuerung dabei eine „dauerhafte und zielgerichtete Intervention der Politik in die Strukturen und Prozesse“³⁰ des Bildungssystems. Verstand man Bildungsplanung in den 60er Jahren noch als gesamtstaatliches Steuerungsinstrument, so wurde bereits Mitte der 70er Jahre (nach Scheitern des Bildungsgesamtplans) der bildungspolitische Gestaltungsanspruch in einem „Akt der Selbstamputation“³¹ zugunsten eines *starken* föderalen Systems zurückgenommen. Gesamtstaatliche Bildungsplanung wurde als Eingriff in die Planungs- und Gestaltungsrechte der Länder verstanden und eine systematisch bildungspolitische planungsorientierte Steuerung durch ein „mit hoher Regelungsdichte operierendes System administrativer Steuerung“³² auf Länderebene ersetzt. Nachdem sich der reformerische Impetus und der bildungspolitische Gestaltungswille der 60er und 70er – nicht zuletzt in Auseinandersetzungen um die Gesamtschulfrage – verbraucht hatte, verlagerte sich die Aufmerksamkeit zunehmend von gestaltender und koordinierender Planung auf die Bewahrung des Bestehenden.³³ Turbulenzen im Bildungssystem aufgrund demografischer, finanzieller und politischer Entwicklungen überforderten das um planerische Elemente reduzierte Steuerungssystem, so dass man mit extremer administrativer Detailsteuerung reagierte und sich weitere Folgeprobleme einhandelte. Fragen nach Voraussetzungen, Rahmenbedingungen, Strukturen und Funktionsmechanismen sowie Leistungsgrenzen eines funktionsfähigen politischen Steuerungssystems wurden kaum gestellt.³⁴ In der Folge werden dann Steuerungsprobleme auf unterschiedlichen Systemebenen offensichtlich: Auf makrostruktureller Ebene (Bildungssystem) führt bildungspolitische Planungsabstinenz bei hoher Regelungsdichte in einer gesellschaftlich-ökonomisch dynamischen Umwelt nicht nur zu einem eklatanten Mangel an Reagibilität, Flexibilität und Koordination, sondern auch zur „Fehlallokation knapper Ressourcen“.³⁵ Im Blick auf die meso- und mikrostrukturelle

²⁹ Helmke/Hornstein/Terhart 2000, S. 8.

³⁰ V. Recum 1997, S. 72.

³¹ Ebd.

³² Ebd. S. 73.

³³ Vgl. Fuchs 2000, S. 179.

³⁴ Vgl. v. Recum 1997, S. 74.

³⁵ Ebd. S. 73.

Ebene (Schule/Unterricht) musste man zur Kenntnis nehmen, dass die qua Inputsteuerung intendierte Leistungshomogenität nicht zu bewerkstelligen war. In den 80er Jahren machen empirische Befunde der (Gesamt-)Schulforschung darauf aufmerksam, dass erhebliche Unterschiede zwischen Schulen der gleichen Schulform bestehen³⁶, der gleiche Input an Ressourcen also mitnichten gleiche Leistung bzw. Qualität erzeugt. In der Konsequenz markiert der Befund hoher interner Differenzen die Limitationen eines an bürokratischen und finanziellen Standards ansetzenden Steuerungssystems für konkrete schulische Prozesse. Vor dem Hintergrund nachgewiesener Varianzen hinsichtlich Prozessqualität und Wirkungsgrad pädagogischer Einrichtungen gleichen Typs findet ein Perspektivwechsel der Forschung von Schulsystemvergleichen hin zu einer „differenzierten Analyse innerhalb und zwischen Schulen“³⁷ statt. Neben quantitativen Systemparametern wird nunmehr auch die Qualität der institutionellen Leistungen mit einbezogen. Der Fokus verschiebt sich damit verstärkt auf die Einzelschule und „gibt Anlass für eine vergleichende Betrachtung von Organisationen im Erziehungssystem unter Gesichtspunkten ihrer optimierenden Gestaltung“.³⁸ Die Einzelschule als Gestaltungseinheit wird entdeckt und das Interesse richtet sich unter Aspekten der *Schulentwicklung* auf schulisches Handeln vor Ort und damit auch auf Schule als Organisation.³⁹ Wachsende (Effektivitäts-)Probleme auf den unterschiedlichen Systemebenen werden zum Impulsgeber für ein steuerungspolitisches Umdenken in Richtung eines kooperativen Steuerungsmodells, das an Konzepten der Selbstorganisation und –steuerung ansetzt. Mit einer „Verlagerung von Entscheidungskompetenzen und Verantwortung von staatlichen Instanzen auf die Einzelschule“⁴⁰ im Zuge einer Autonomisierung von Bildungseinrichtungen zielt man auf die Verbesserung ihrer Leistungsfähigkeit.

Im Kontext der Schulentwicklungsdiskussion wird Schule – nicht zuletzt angeregt durch organisationssoziologische Studien – als ‚lernende Organisation‘ und damit als eine sich operativ selbst steuernde Einheit konzeptualisiert.⁴¹ Schulentwicklung versteht sich in dieser Perspektive als zukunftsöffener Lern- und (Qualitäts-)Verbesserungsprozess und wird damit gleichermaßen anschließbar an Managementkonzepte der Qualitäts- und Organisationsentwicklung wie an pädagogische Modelle der ‚inneren Schulreform‘.⁴² Zugleich ist die ‚lernende Schule‘ über den Selbststeuerungsanspruch programmatisch untrennbar verbunden mit

³⁶ Vgl. etwa Fend 1982.

³⁷ Terhart 2000, S. 810 f.

³⁸ Kuper 2002, S. 537.

³⁹ Vgl. Rolff 2002, S. 156.

⁴⁰ V. Recum 1997, S. 81.

⁴¹ Vgl. etwa Rolff 1992 und Rolff 1995, Kap. 7 ff.

⁴² Vgl. Terhart 2000, S. 821 f.

einem Mehr an Autonomie - sprich erweiterter Selbständigkeit, Eigenverantwortung und pädagogischer Profilbildung (Schulprogramm) – und das heißt mit einer Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen. Weiterentwicklung der inneren Schulstruktur vor Ort ist danach nur auf der Basis größerer Gestaltungsspielräume, also durch eine Rücknahme administrativer Detailsteuerung machbar.⁴³ Im Sinne eines (Schulentwicklungs-)Konzeptes, das an einer ‚inneren Schulreform‘ ansetzt, werden Schulgesetze der Länder entsprechend novelliert. In Hessen räumt das neue Schulgesetz von 1992 den ‚Entscheidungsträgern vor Ort‘ dann auch erweiterte Entscheidungskompetenzen ein und stärkt damit Schulgemeinden wie regionale Schulträger als Akteure der Schulentwicklung. Dieser Dezentralisierungsansatz impliziert – so der kritische Einwand – „einen bewussten Verzicht auf die Weiterführung der strukturellen Bildungsreform“⁴⁴. Die Hinwendung zur Einzelschule wird dabei als Abwendung von der Systemperspektive wahrgenommen: „Die Frage nach der Qualität wurde nicht mehr auf der Systemebene, sondern auf der Ebene der Einzelschule gestellt – und beantwortet. Die Schulforschung konzentrierte sich auf die Herausarbeitung der Kennzeichen guter Schulen (...) – und die Schulreformdebatte konzentrierte sich auf die Einzelschule als Handlungseinheit. (...) In der Konsequenz dieser Umstellung der Perspektive wurde Schulreform nicht länger als Systemwandel („äußere Schulreform“), sondern als Entwicklung der Einzelschule verstanden“.⁴⁵ Fragen der Schulstruktur geraten damit mehr und mehr in den Hintergrund, stattdessen wird die ‚Einzelschule‘ unter Gesichtspunkten der Qualitätsentwicklung und -sicherung, Autonomie, Profilbildung, Schulkultur, Schulprogramme und Evaluation zu einem zentralen Referenzpunkt wissenschaftlicher und bildungspolitischer Diskussionen der 90er Jahre. Spätestens mit den durch PISA aufgezeigten Leistungsunterschieden zwischen den Bildungssystemen im internationalen sowie im innerdeutschen Vergleich wird Qualität von Schule zu einem bildungspolitischen Thema ersten Ranges. Der Diskussionsfokus verschiebt sich dabei zunehmend von einer weichen Entwicklungssemantik der ‚inneren Schulreform‘ hin zu einer steuerungstheoretisch gehärteten Semantik/Programmatik. Modelle kooperativer Steuerung, die an einer größeren Selbständigkeit öffentlicher Bildungseinrichtungen ansetzen, werden nunmehr an Effektivitäts- und Effizienzziele gekoppelt. Die Diskussionen sind „nicht nur

⁴³ Rolff (2002, S. 157) verweist in diesem Zusammenhang auf die Empfehlungen der Bildungskommission NRW, die 1995 das Leitbild der Schule als Lernende Organisation aufgenommen hat und Gestaltung von Schule als eine kooperative Leistung markiert, „die als kontinuierlicher Entwicklungsprozess vorstellbar ist, als Entwicklung der Schule zu einer lernenden Organisation, die ihre Gestaltungsfreiheit im Interesse innerer, pädagogischer Reform verantwortlich nutzt“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 62). Novellierte Schulgesetze bzw. Erlasse etwa in Bremen, Hamburg, NRW, Hessen, Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz machen – so Rolff (ebd. S. 158) – die „konkreten Umriss einer neuen Schule“ deutlich.

⁴⁴ Eisenreich/Horak/Johanns/Lingelbach 1998, S. 91.

⁴⁵ Terhart 2000, S. 821.

semantisch von einer Ökonomisierung (...) geprägt“, vielmehr werden betriebswirtschaftliche Begriffe „wie Effizienz, Evaluation und Qualitätssicherung“ zu gängigen Termini: So weist die „Debatte um eine Erweiterung einzelschulischer Handlungsspielräume – neben (...) sozialen und pädagogischen – auch Bezüge zum ökonomischen Denken auf“. ⁴⁶ Zentrierte der Bildungsdiskurs der 60er und 70er Jahre auf den bildungspolitischen Leitkonzepten „Quantität, Gleichheit bzw. Gleichverteilung, Staat und Wissenschaft“ so findet in den 90er Jahre eine begriffliche Umstellung hin zu Konzepten von „Qualität, Exzellenz, Markt und Evaluation“ statt. ⁴⁷

Effektivität und Effizienz von Bildungsausgaben gewinnen unter Bedingungen enger werdender Finanzrahmen öffentlicher Haushalte zunehmend an Bedeutung: Die Formel ‚höhere Bildungsinvestitionen = höhere Qualität‘ kann nicht mehr überzeugen, so dass eine ausschließlich an Ausgaben ansetzende „Politik der Qualitätsverbesserung im Schulbereich“ ⁴⁸ kritisch bewertet wird. Die wohlfahrtsstaatliche Finanzierungskrise, die nachlassende Steuerungskompetenz des Staates sowie die zu beobachtende Effizienzkrise öffentlicher Bildungseinrichtungen führen zu einem „steuerungsstrategischen Paradigmenwechsel“. ⁴⁹ Neben Steuerungsproblemen begünstigen bildungspolitische Legitimationsprobleme ein steuerungsstrategisches Umdenken, mit dem sich der Fokus von Ressourcenzufuhr auf *Ressourcenverwendung und –wirksamkeit* verschiebt. ⁵⁰ Es stellen sich Fragen „neuer Finanzierungskonzepte“ sowie der „Binnenoptimierung des Ressourceneinsatzes“. ⁵¹ Im Blick auf die staatliche Finanzkrise sowie die Beobachtung, dass „einem stetigen realen Anstieg der durchschnittlichen Bildungsausgaben (im Schulbereich) keine sichtbare Verbesserung der Bildungsqualität gegenübersteht“ ⁵², wird die Wirksamkeit der Ausgabenpolitik nach dem Prinzip ‚Mehr vom Gleichen‘ auch vor dem Hintergrund internationaler Leistungsvergleichsstudien (etwa PISA) zunehmend in Zweifel gezogen. Über die ausschließlich Inputorientierte Perspektive hinaus treten jetzt Outputorientierte Merkmale verstärkt in das Blickfeld. Der Fokus richtet sich nunmehr

⁴⁶ Fuchs 2000, S. 185.

⁴⁷ Helmke/Hornstein/Terhart 2000, S. 8f.; vgl. dazu auch Kuper 2002, S. 536.

⁴⁸ Weiß 1997, S. 168. Befunde angloamerikanischer Studien zur Ressourcenwirksamkeit belegen, dass zwischen Ressourceneinsatz bzw. Ausgaben und Schulleistungen kein systematischer Zusammenhang besteht. Entlang des ökonomischen Gesetzes vom sinkenden Grenznutzen sind solche Befunde dahingehend zu interpretieren, dass „in den USA – wie vermutlich auch in anderen Industrienationen - Ausstattungsniveaus im Schulwesen erreicht sind, nach deren Überschreiten von einer weiteren Erhöhung des Mitteleinsatzes *bei konventioneller Verwendung* („mehr desselben“) kaum noch qualitative Verbesserungen zu erwarten sind“ (ebd. S. 165).

⁴⁹ Weiß 2000, S.12.

⁵⁰ Vor allem in der englischsprachigen Welt vollzieht sich eine Umstellung weg von technokratisch-zentralistischer „Globalplanung und –steuerung im Rahmen angebotsorientierter Bildungspolitik“ (v. Recum 1997, S. 79) hin zu mehr Marktorientierung, das heißt zu einer dezentralen wettbewerbs- und nachfrageorientierten Bildungspolitik.

⁵¹ Weiß 2000, S. 12.

⁵² Weiß 2002, S. 192. Vgl. dazu auch Weiß 1997.

auf „eine realistische Beschreibung staatlicher Aufgaben und Ziele“, die genaue „Erfassung der *tatsächlichen* Wirkungen von Sozial- und Bildungsprogrammen und -einrichtungen im Verhältnis zu *angestrebten* (Effektivität) sowie (...) eine genaue Kontrolle des Verhältnisses der eingesetzten Ressourcen und Mittel zu den faktisch erzielten Wirkungen (Effizienz)“.⁵³

Das Bildungssystem insgesamt gerät ebenso unter Legitimationsdruck wie einzelne Einrichtungen, „die sich untereinander daraufhin vergleichen lassen müssen, wie produktiv sie unter Berücksichtigung jeweiliger Ausgangs- und Umfeldbedingungen ihre Mittel einsetzen“.⁵⁴ Mit anderen Worten lässt sich der Ressourceneinsatz für bzw. in öffentliche(n) Bildungs- und Sozialeinrichtungen unter verschärften Knappheitsbedingungen nicht mehr *ausschließlich* über gesellschaftlich-integrative und/oder ethisch-moralische Werte legitimieren, sondern muss sich *auch* ökonomisch bzw. betriebswirtschaftlich rechtfertigen - Transparenz ist gefordert. Das Verhältnis von Aufwand und Ertrag öffentlicher Bildungs- und Sozialeinrichtungen wird dabei zu einer entscheidenden (Stell-)Größe.

Vor- und Nachteile von marktorientierten gegenüber staatlich-bürokratischen Steuerungsmechanismen für die Erreichung von Effizienzzielen im Bildungsbereich, also mithin Fragen der inneren Ökonomie, sind in der Bildungsökonomie seit langem thematisch.⁵⁵ Ausgelöst durch eine restriktive staatliche Finanzpolitik, die offensichtlichen Effektivitäts- und Effizienzprobleme des Bildungssystems und nicht zuletzt durch die in der angloamerikanischen Welt (Großbritannien, USA, Neuseeland) eingeleiteten marktorientierten Bildungsreformen wird in Deutschland seit Anfang der 90er Jahre die Übertragbarkeit von Marktmechanismen auf das Bildungssystem in der erziehungswissenschaftlichen Fachöffentlichkeit unter den Topoi ‚Schulentwicklung und Bildungsmarkt‘⁵⁶, ‚Bildung zwischen Staat und Markt‘⁵⁷ und ‚Ökonomisierung der Bildung‘⁵⁸ breit und kontrovers diskutiert.⁵⁹

⁵³ Helmke/Hornstein/Terhart 2000, S. 8; Hvh.i.O.

⁵⁴ Terhart 2000, S. 811.

⁵⁵ Vgl. Weiß 2002, S. 194; vgl. insbesondere auch v. Recum/Weiß 2002.

⁵⁶ Unter dem Schwerpunktthema ‚**Schulentwicklung und Bildungsmarkt**‘ werden 1993 (ZfPäd., 39. Jg. 1993 Nr. 1) die marktorientierten Schulreformen in Großbritannien und den Vereinigten Staaten diskutiert (Boyd, W. L., S. 52-69). Weiß (S. 71 – 84) konfrontiert die empirische Studie von Chubb/Moe (1990) zum amerikanischen Schulwesen im Spiegel anderer Untersuchungen mit der kritischen Frage, inwieweit von marktorientierten Reformen bzw. (quasi-)marktlichen Steuerungsmechanismen im Schulwesen eine Lösung der Qualitätskrise zu erwarten sei. Fritz Osterwalder (S. 85 – 108) schließlich erläutert die Stellung von Schule und Unterricht in ordnungspolitischen Konzepten der klassischen Ökonomik (Smith, Mill, Condorcet) sowie der neoklassischen Ökonomik (Friedman).

⁵⁷ So greift der 15. DGfE-Kongress 1996 unter dem Rahmenthema ‚**Bildung zwischen Staat und Markt**‘ bildungsökonomische Kernfragen systematisch auf. Die Wahl dieses Schwerpunktthemas wird in einen direkten Zusammenhang ökonomischer Entwicklungen gestellt: Bei wachsendem ökonomischem Druck bestehe die Gefahr, „dass sich der Staat aus seiner Verantwortung für eine Balance zwischen Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit im Erziehungs- und Bildungswesen zu verabschieden sucht, indem er einseitig auf ökonomische Leistungsfähigkeit setzt“ (Lenzen 1997, S. 17). Die Entwicklung des Bildungssystems werde dann einseitig an „seine ökonomische Bedeutung im Dienste eines Beschäftigungssystems zurückgebunden“, so dass „die Aufga-

Da der Markt als wirtschaftlicher Steuerungsmechanismus aus systematischen Gründen „permanent Ungleichheiten“ erzeugt, wenden Kritiker gegen eine Marktsteuerung des Bildungswesens ein, „dass für die erwünschten Effizienz- und Qualitätssteigerungen der Preis verschärfter sozialer Ungleichheit gezahlt werden müsse. (...) Das Recht auf gleichwertige Bildung und Ausbildung sei ebenso gefährdet wie die Beseitigung regionaler Bildungsdisparitäten und der Anspruch auf Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse“.⁶⁰ Sozialstaatlich-demokratische Einwände gegen marktorientierte Steuerungsmechanismen auf der Makroebene können allerdings nicht gegen ökonomisch-betriebswirtschaftliche Argumente auf der Mesoebene (Organisation) geltend gemacht werden, denn Bildung ist ein (knappes) meritorisches öffentliches Gut und seine ‚Produktion‘ ist unter gegebenen ökonomischen Rahmenbedingungen an einen *wirtschaftlichen* und *wirksamen Einsatz* der aufgewandten öffentlichen Mittel gebunden. „Als Strategie zur Ressourcensicherung erlangt die Verbesserung der Effektivität und Effizienz des Mitteleinsatzes herausragende Bedeutung und wird zum wichtigsten bildungspolitischen Gestaltungsparameter“.⁶¹ Der Nachweis von Effektivität und Effizienz gewinnt nicht zuletzt im Kontext der Rationalisierung staatlicher Allokationsentscheidungen an Relevanz. Denn: Die Ressourcenallokation, sprich die an staatliche Zielsetzungen geknüpften Verteilungsmechanismen selbst kommen unter Abwägung von Opportunitätskosten auf den Prüfstand und „die traditionelle sozialstaatliche Grundlegitimation von Bildungs- und

ben der Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation nur mehr problematisch „zwischen“ Staat und Markt“ zu verorten seien (Benner/Kell/Lenzen 1996, S. 7). Die sich abzeichnenden Veränderungen im Erziehungs- und Bildungssystem seien von daher (auch in internationaler Perspektive) „unter bildungstheoretischen, bildungsökonomischen, bildungspolitischen sowie politiktheoretischen Fragestellungen“ (ebd.) zu analysieren und neu zu diskutieren. Erst unter dem Eindruck zunehmender Knappheit öffentlicher Mittel sowie erforderlicher Umsteuerungen und notwendiger Reformen des Bildungs- und des Sozialwesens (soziale / sozialpädagogische Dienste) werden ökonomische Themen diskussionsfähig. Dabei werden Aspekte der ‚gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedeutung von Bildung‘ sowie ‚der Steuerung und Finanzierung des Bildungssystems‘ und insbesondere die Rolle des Staates unter Gesichtspunkten der Chancengerechtigkeit, der Verteilungsgerechtigkeit und der Verteilungswirkungen von Bildung diskutiert. Unter Gesichtspunkten der Deregulierung, Entstaatlichung und Marktorientierung oszillieren die Beiträge insgesamt zwischen Risiko und Chance.

⁵⁸ Vgl. etwa Hoffmann, D. / Maack-Rheinländer, K. (Hrsg.): **Ökonomisierung der Bildung**. Die Pädagogik unter den Zwängen des „Marktes“ (2001); Lohmann, I. / Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. (2002); vgl. dazu auch ZfE 5. Jg. Heft 2/2002 zum Schwerpunktthema ‚Ökonomisierung der Bildung‘.

⁵⁹ Über die Steuerungsproblematik weit hinausgehend wird ‚*Knappheit als Bildungsproblem*‘ (Bellmann, J. 2001a) thematisiert. Das Ökonomische wird dabei nicht mehr nur als äußere Bedingung, sondern als internes Konstitutionsmoment pädagogischer Prozesse selbst begriffen. Die weit verbreitete Diagnose von Ökonomisierungstendenzen verdankt sich, so Bellmann, einer Diskursstrategie der Revierverteidigung, die zum einen in nostalgischer Einfärbung der Vergangenheit ein Vorher-Nachher-Schema zugrunde legt und zum anderen ein Innen-Außen-Verhältnis unterstellt, das „aus der Selektivität des pädagogischen Blicks auf Ökonomie resultiert“: Ökonomie werde zwar als „Gegenstand und/oder äußeres Bedingungsmoment von Bildung“ gesehen, dabei seien aber die „internen ökonomischen Dimensionen des eigenen ‚Geschäfts‘ (...) der blinde Fleck im pädagogischen Blickfeld“ (Bellmann 2001b, S. 393f.).

⁶⁰ V. Recum 1997, S. 79.

⁶¹ V. Recum 1997, S. 82.

Sozialausgaben erodiert tendenziell“.⁶² Aufgrund der Limitationen staatlicher Steuerung (Stichwort: Staatsversagen), setzen sich zunehmend quasi-marktliche, wettbewerbsorientierte Mechanismen durch. Da „aus systematischen Gründen Marktmechanismen in reiner Form im Bildungs- und Sozialbereich nur bedingt greifen, werden von staatlicher Seite marktähnliche Elemente oder marktsubstitutive Strukturen eingebaut und gefordert“.⁶³ Betriebswirtschaftliche Parameter dringen in staatliche Steuerungsmechanismen ein und ökonomische Denkmodelle werden auch auf den Bildungsbereich übertragen. Da Schulen - anders als Betriebe im Wirtschaftssystem - nicht am Gewinnkriterium orientiert sind, wird Wirkung sprich Effektivität zu einem Ertragssubstitut. Effektivitätsvergleiche (Kosten-Effektivitäts-Analysen) dienen im Kontext staatlicher Allokationsentscheidungen als Evaluationsverfahren und „stellen ein *funktionalen Äquivalent für erzielbaren Gewinn* im privaten Sektor dar“.⁶⁴ In der Konkurrenz um knappe staatliche Ressourcen wird damit zugleich eine wettbewerbsähnliche Situation etabliert. *Neue Modelle der Verwaltungsteuerung* setzen insofern anders als die klassisch-administrative Input-Steuerung an einer Kontrolle des Output/Outcome an. Das ‚alte Steuerungsmodell‘ legt ein ‚formales Gerechtigkeitsideal‘ zugrunde und spezifiziert sowohl Vorgaben als auch Prozess- und Ressourcenstandards, die einerseits Gleichförmigkeit und Vergleichbarkeit und andererseits Gleichmäßigkeit und Gleichbehandlung gewährleisten sollen. Demgegenüber werden im ‚neuen Modell‘ „lediglich allgemeine Zielsetzungen und Aufgaben definiert“⁶⁵, wobei die programmatische Ausgestaltung von Prozessen zur Zielerreichung den nachgeordneten Ebenen (hier: Bildungseinrichtungen) im Rahmen einer erweiterten Autonomie und Eigenverantwortung freigestellt ist. Mit anderen Worten nimmt sich die administrative Ebene „in ihren Kontrollansprüchen ‚zurück‘“ und unterscheidet „systematisch zwischen einer strategischen Führungsebene und einer operativen“.⁶⁶ Die Schule wird als produzierender Betrieb gedacht und ihr *Erfolg* über standardisierte externe Kontrollen (etwa Leistungstests) evaluiert. Externe Wirkungskontrolle ist mit einem solchen Steuerungsmodell untrennbar verkoppelt. Die (teilautonome) Organisationseinheit ‚Schule‘ muss nicht nur ihre Ergebnis- und Prozessqualität sowie ihren ökonomischen Mitteleinsatz nachweisen, sie muss sich auch einer „an *Produkten bzw. an Wirkungen* festgemachten vergleichenden Überprüfung der Leistungsfähigkeit“⁶⁷ stellen. Der Input an Ressourcen kann auf diese Weise an den Output/Outcome der Bildungseinrichtung gekoppelt

⁶² Helmke/Hornstein/Terhart 2000, S. 9.

⁶³ Ebd. S. 9.

⁶⁴ Finis-Siegler 1997, S. 85 (Hvh.i.O.).

⁶⁵ Terhart 2000, S. 820.

⁶⁶ Fend 2000, S. 65.

⁶⁷ Terhart 2000, S. 823.

werden. Steuerung verläuft dann zum einen organisationsextern und zentral entlang der Input-Output-Relation über das generalisierte wirtschaftliche Medium ‚Geld‘ und zum anderen organisationsintern (also dezentral) über schulische Weiterentwicklung im Medium von Programmen. Externe Wirkungskontrolle und selbstorganisierte und –verantwortete (pädagogische) Schulentwicklung sind in diesem Steuerungsmodell eng verbunden.

Zwar erfolgt die Ressourcenzufuhr öffentlich verantworteter Bildungseinrichtungen des deutschen Bildungssystems noch überwiegend inputorientiert. „Allerdings zeigt sich bei allen Bereichen und Institutionen des Bildungssystems im Rahmen der Umstellung auf Kosten- und Leistungsrechnung auf die sog. Neuen Steuerungsmodelle und auf Qualitätsmanagement ein allmähliches Umsteuern auf eine output- bzw. leistungsorientierte Finanzierung, wobei ein bislang noch nicht befriedigend gelöstes Problem darin besteht, die Leistungen bzw. den Output sowie die Leistungs- bzw. Outputeinheiten konsensuell und in messbarer Form zu definieren und zu operationalisieren“⁶⁸.

Mit dem hessischen Modell der ‚Pädagogischen Bildungssteuerung‘ wird die Übertragbarkeit betriebswirtschaftlicher Parameter auf die ‚Organisation Schule‘ mit dem Ziel erprobt, (Output-)Indikatoren zu entwickeln, die schulische/pädagogische Prozesse und Ergebnisse adäquat abbilden können.

1.1.2 Das Hessische Modell:

Pädagogische Bildungssteuerung der Schulen für Erwachsene

In Hessen wurde ab dem Jahr 1998, nicht zuletzt als Reaktion auf die problematische Haushalts- und Finanzlage, ein grundlegender Umbau- und Reformprozess der öffentlichen Verwaltung und der staatlichen Haushaltswirtschaft eingeleitet. Das Modernisierungsvorhaben hebt auf ein effektiveres und effizienteres Verwaltungssystem ab, in dem über eine höhere Transparenz von Kosten und Leistungen ein wirksamerer Einsatz staatlicher Mittel erreicht und die Wirtschaftlichkeit der Leistungserstellung insgesamt gesteigert werden soll. Das Modell der so genannten ‚Neuen Verwaltungssteuerung‘ (NVS), das in den letzten Jahren an allen öffentlichen Einrichtungen des Landes sukzessive implementiert wird, beinhaltet dann auch eine vor allem ökonomisch orientierte Zielsetzung, die sich zentral auf eine Verbesserung der Kosteneffizienz landesfinanzierter Institutionen richtet. Vor diesem Hintergrund geht es um eine Abkehr von der traditionellen inputorientierten kameralistischen Mittelzuweisung hin zu einer dezentralen Ressourcenverantwortung und outputorientierten Mittelvergabe auf der Basis von Budgets und Zielvereinbarungen. Eine transparente Kosten-Leistungs-

⁶⁸ Timmermann 2002, S. 102.

Rechnung soll dabei eine genaue Beurteilung der organisationsbezogenen Effizienz des Mitteleinsatzes und der ggf. notwendigen Optimierungen ermöglichen. Die kennzahlengestützte Relationierung von Aufwand und Ertrag einer Landeseinrichtung erfolgt über das ebenfalls hessenweit eingeführte SAP-System und bildet gleichsam das (technologische) Herzstück der neuen organisatorischen (Selbst-) Steuerung.

Das finanzwirtschaftliche Berichtssystem SAP/R3 soll Daten und Informationen für eine „rationale Steuerung“ der öffentlichen Systeme liefern und damit eine „Wiedergewinnung von Steuerungsfähigkeit“⁶⁹ ermöglichen, die in der tradierten Bewirtschaftung der Haushaltsmittel nach kameralen Prinzipien verloren gegangen war. „Da es aber nicht nur um Kosten, sondern auch um Leistungen geht, müssen diese ebenso bei der Steuerung (...) mit in Betracht gezogen werden“.⁷⁰ In diesem Sinne rücken dann sowohl die Qualitätsaspekte von Leistungen (Qualitätsentwicklung) als auch die strukturellen Bedingungen der Leistungserbringung (Bereichs- und Organisationsentwicklung) und nicht zuletzt die Leistungserbringer selbst (Personalentwicklung) ins Blickfeld.

Wie alle öffentlichen Institutionen haben auch die Schulen für Erwachsene (SfE) vom Land Hessen die Vorgabe erhalten, zukünftig die Neue Verwaltungssteuerung zur Grundlage ihrer Steuerungsprozesse zu machen.⁷¹ Für die Schulen für Erwachsene ist daher zu klären, wie sie „ihre Leistungen effektiver und effizienter erbringen, die Qualität ihrer Produkte den Erfordernissen der heutigen Zeit anpassen und damit die Ausbildung und Bildung der Studierenden verbessern“⁷² können. Unzweifelhaft werden mit einer Orientierung an Kriterien der Effektivität und Effizienz zentrale Aspekte des ökonomischen Prinzips für den Schulbereich geltend gemacht. Die Frage ist nun, wie und mit welchen Übertragungsmodi und Strategien die vorwiegend betriebswirtschaftlichen Konzepte der neuen Steuerung in das komplexe Schulsystem mit den Ebenen Unterricht, Organisation und Administration eingebracht werden können. Seit dem Jahr 2000 wird die bildungsspezifische Anpassung und Einführung der NVS daher in einer Art Pilotprojekt erprobt, das in enger Zusammenarbeit zwischen der Referatsleitung im Kultusministerium, der Zentralstelle SfE und den beteiligten Schulen durchgeführt und operativ von der Projektleitung NVS (Umsetzungsprojekt Erwachsenenbildung) gesteuert wird. Erste definitorische Festlegungen zu Beginn des Projektes nahmen bereits eine Relatio-

⁶⁹ Hochstätter 2003b, S. 6.

⁷⁰ Harms 2000, S. 137.

⁷¹ Mit der NVS – so die Hessische Kultusministerin – „erhoffen wir uns einen Entwicklungsschub, der unserem Land eine weitere Verbesserung des Bildungsniveaus ermöglicht. Konkret erwarte ich mir von der NVS eine Verzahnung verschiedener Ansätze zur Qualitätsverbesserung, wie z.B. Definition von Bildungsstandards, Schaffung von Transparenz bei den Leistungsergebnissen sowie beim Ressourcenverbrauch“ (Wolf 2003, S.1).

⁷² Hochstätter 2003a, S. 4.

nierung von Betriebswirtschaft und Pädagogik insofern vor, als „ergebnisorientierte Budgetierung im Bildungsbereich nur eine pädagogische Ergebnisorientierung sein kann“⁷³. Es ist deshalb vorgesehen, das finanzwirtschaftliche Berichtssystem SAP/R3 durch ein pädagogisches Berichtssystem mit qualitativen Inhaltskomponenten zu ergänzen, die Aspekte der planmäßigen Entwicklung von Unterricht und Schulorganisation im Sinne des Qualitätsmanagements und der kontinuierlichen Evaluation abbilden. Weitere Indikatoren ergeben sich über die Qualität der Aufnahme, Beratung, Lernentwicklung und des Abschlussniveaus von Studierenden. Eine zukünftige leistungsorientierte Budgetierung muss insofern quantitative und qualitative Leistungsparameter berücksichtigen. Es soll also keine rein betriebswirtschaftliche Effizienzperspektive angelegt, sondern die Implementierung von geeigneten Elementen einer ‚pädagogischen Bildungssteuerung‘ angestrebt werden, die eine selbstverantwortliche ressourcen-, ergebnis- und qualitätsorientierte Weiterentwicklung der Schulen vor dem Hintergrund der Anforderungsbedingungen der NVS ermöglicht. Wenngleich keine rein ökonomischen Steuerungsparameter zugrunde gelegt werden, impliziert pädagogische Bildungssteuerung dennoch einen erheblichen Wandel etablierter Aufbau- und Ablaufstrukturen auf allen Ebenen des Schulsystems. Die nachfolgende Übersicht verdeutlicht den mit der Bildungssteuerung anvisierten Strukturwandel der Schulen für Erwachsene entlang der Systemebenen.

Strukturwandel der hessischen SfE

	Alte Struktur	Neue Struktur
HKM	<ul style="list-style-type: none"> • Fach- & Ressourcenverantwortung gespalten • Fachverantwortung für VO, Lehrpläne & Schulleitertauswahl • Kameralistische HH-Führung 	<ul style="list-style-type: none"> • Fach- & Ressourcenverantwortung • Budgetierung • Standardisierung Fach- und Finanzsteuerung
ZSfE	<ul style="list-style-type: none"> • Fach- & Rechtsaufsicht • Auswahl und Genehmigung Abitur • Stellenverwaltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitung landesweiter Prüfungen • Operative Fach- und Finanzsteuerung • Vorlage Bilanz, Leistungs- & Erfolgsplan
Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Ressourcensicherung, Verteilung, Verplanung • Prozessgewährleistung 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulprogramm • Fach- & Ressourcenverantwortung verbunden • Schulbudgets, Erlöskosteneinheiten • Soll-Ist-Vergleich, Benchmarking • Output- & Qualitätsnachweis
Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortung des Lehrers • Individuelle Fortentwicklung • Rahmensetzung durch Fachkonferenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrgangsverantwortung • Systematische Fort- & Weiterbildung / Befragung der Lehrenden • Kundenorientierung durch Befragungen und systematische Beratung
Sachbearbeitung	<ul style="list-style-type: none"> • Schulbezogen • Universell 	<ul style="list-style-type: none"> • Landesweite & permanente Datenorganisation • Arbeitsteilige Organisation durch Einrichtungen von Servicestellen
Strukturelle Kopplungen	<ul style="list-style-type: none"> • Inputsicherung durch dezentral bestimmte Produktionskosten • Ergebnisneutrale Steuerung 	<ul style="list-style-type: none"> • Zielvereinbarungen • Festlegung von Parametern • Ergebnisabhängige Steuerung

Quelle: Hochstätter 2003a, S. 19

⁷³ ebd. 2003a, S. 4.

Die intendierten Veränderungen lassen sich entlang dreier zentraler Dimensionen beschreiben, die unterschiedliche strategische und operative Steuerungselemente bündeln und gleichsam die neue Architektur der Gesamtorganisation SfE widerspiegeln:

- Dezentralisierung und Kontraktmanagement
- Pädagogische Outputsteuerung
- Input-Output-Vergleich (Benchmarking)

Im Zuge des **Dezentralisierungsansatzes** werden die einzelnen Schulen für Erwachsene als (teil-)autonome Einheiten konzipiert, die als ‚schulische Produktionsbetriebe‘ die operative Basis des Bildungssystems bilden. Parallel dazu übernimmt eine als Zentrale fungierende strategische Leitungsebene die managerielle Kontextsteuerung der Einzelschule und führt die SfE als hessenweites Bildungsunternehmen. Das Zusammenspiel zwischen der zentralen und dezentralen Systemebene wird über ein Kontraktmanagement als Vermittlungsinstrument organisiert. Das neue Steuerungsparadigma ist damit nicht „als eine reine Dezentralisierungsbewegung zu verstehen. Dies wird in den Zielvereinbarungen und Kontrakten deutlich, die jede einzelne Schule mit der Zentralstelle abzuschließen haben wird und deren Durchführung und Einhaltung Teil der Steuerung sein werden“.⁷⁴ Zentraler Gegenstand des Kontraktmanagements sind die Schulbudgets der Einzelschulen, die leistungsabhängig über Zielvereinbarungen ausgehandelt werden sollen. Zielvereinbarungen, die als entscheidendes Instrument für die neue Steuerung von Schulen vorgesehen sind, stehen dabei in einem komplexen Zusammenhang mit Fragen der Steuerung und des Managements von Organisationen, die für den pädagogischen Bereich noch nicht befriedigend gelöst sind.⁷⁵ Eine Steuerung über Ziele erfordert den Aufbau eines entsprechenden Zielvereinbarungssystems, mit dem Ziele festgelegt, dimensioniert, hierarchisiert, operationalisiert und schließlich auch überprüft und bewertet werden können. Dazu sind einheitliche Maßstäbe, Kennziffern und Bewertungsmuster erforderlich, die im Bildungsbereich erst noch zu schaffen sind, zumal dann, wenn zukünftig eine Mittelvergabe mit der Erreichung konkreter Ziele verbunden werden soll. Um zielorientiert führen und steuern zu können, muss die Leitungsebene des Schulbereichs – analog zu Wirtschaftsunternehmen – ihrerseits in ein strategisches Managementsystem eingebunden sein (etwa Balanced Score Card als strategieorientiertes Steuerungsinstrument), von dem aus sie Zielfelder bestimmen und konkrete Ziele priorisieren kann. Insgesamt gesehen wird im Be-

⁷⁴ Hochstätter 2003a, S. 5.

⁷⁵ Vgl. ebd. 2003a, S. 20 ff.

reich der SfE der Aufbau eines ganzheitlichen Zielsystems angestrebt, das operative Selbststeuerung der Schule mit administrativer Kontextsteuerung verbindet. Idealerweise ergibt sich ein Steuerungszyklus, in dem qua zentraler Zielvorgabe ein bestimmter quantitativer und qualitativer Output an Produkten und Leistungen vorgegeben wird, der sich über Abschlusszahlen und –niveaus (erzeugte Lernfähigkeiten und Kompetenzen) definiert und mit standardisierten Instrumenten (Lernausgangslagenerfassung, Vergleichsarbeiten) überprüfbar ist. Im Kontext der erweiterten Entscheidungsautonomie und einer dezentralen Fach- und Ressourcenverantwortung bleibt es dann der einzelnen Schule überlassen festzulegen, mit welchen Mitteln (Beratung, Förderung etc.) und Produktionsprozessen (Unterrichtsorganisation, Stundentafeln usw.) diese Ziele erreicht werden können und sollen. „Dies bedeutet also, dass im Rahmen eines Kontraktmanagements die Outputs definiert werden, während Entscheidungen über den Faktoreinsatz autonom zu treffen sind“.⁷⁶

Um die ihnen zugedachte Rolle als sich selbst steuernde teilautonome Einheiten auch übernehmen zu können, muss die erforderliche Selbststeuerungsfähigkeit in der Organisation Schule ausgebildet und verankert werden. Das hessische Modell der Bildungssteuerung setzt dabei an der Schulprogrammentwicklung und Schulevaluation vor Ort an. So wird mit der neuen Schulverordnung (VO SfE 2003) das Schulprogramm als zentrales Selbststeuerungsinstrument für die Entwicklung der Schule bestimmt: Mit dem Schulprogramm sollen sowohl Ziele in Unterricht, Beratung und Betreuung festgeschrieben, als auch die Wege und Mittel zur Zielerreichung angegeben werden. Zugleich werden die Schulen mit der Verordnung zur Zielüberprüfung verpflichtet, indem sie geeignete interne Evaluationsverfahren entwickeln, die durch externe Verfahren unterstützt werden sollen. Schulprogramme dieses neuen Typs sind damit als wichtige Grundlage einer selbstgesteuerten schulischen Kompetenz- und Qualitätsentwicklung definiert und liefern die inhaltliche Grundlage für den Abschluss von Zielvereinbarungen mit der „Zentrale“. Indem sie „die spezifischen Ansprüche der jeweiligen Schule auf Einrichtungsqualität, Programmqualität, Durchführungsqualität und Erfolgsqualität“⁷⁷ darstellen, haben Schulprogramme sowohl eine Leitbild- als auch eine Steuerfunktion. Ein Kernelement der Neuen Steuerung ist die paradigmatische Umstellung von Input- auf **Outputsteuerung**. Während im Rahmen des bisherigen Steuerungsmodells die Ressourcenzufuhr der Schulen allein von Kennzahlen wie Schüleraufkommen und Stundentafel abhängig war, soll eine outputorientierte Ressourcenzuweisung zukünftig entlang der Bildungsproduktion und den Bildungsergebnissen erfolgen. Nicht mehr der an der Schülerzahl standardisierte

⁷⁶ Harms 2000, S. 140.

⁷⁷ Hochstätter 2003a, S. 21.

und zentral ermittelte Produktionsaufwand (notwendiger Ressourceneinsatz bei gegebener Schülerzahl), sondern die dezentral von den Organisationseinheiten ‚Schulen‘ faktisch erzeugten Produkte und Ergebnisse sind dann der entscheidende Maßstab. Als ‚Produktionseinheiten‘ müssen Schulen zur Sicherung des Ressourcen-Input nunmehr Ergebnisse in einer bestimmten Quantität und Qualität nachweisen. Outputsteuerung im Schulsystem setzt dabei eine an pädagogischen Zielen orientierte Definition und Operationalisierung von Produkten und Ergebnissen voraus. Für eine Produktdefinition wird zunächst formal nach Bildungsgängen und Abschlusstypen unterschieden (Abendhauptschule: Hauptschulabschluss und Abendgymnasium: Abitur). Die Abschlussprofile der Bildungsgänge lassen sich dann mit der pädagogischen Zielbestimmung ‚(Weiter-)Lernfähigkeit‘ in Verbindung setzen, die etwa Berufsfähigkeit (Hauptschulabschluss) und Studierfähigkeit (Abitur) als spezifische ‚Produkt‘-Eigenschaften festlegt. Aus dieser Produktdefinition ergibt sich bereits, dass eine pädagogische Ergebnismessung nicht nur von rein quantitativen Parametern wie der Zahl der in der Regelstudienzeit erzeugten Abschlüsse und Zeugnisse ausgehen kann, sondern auch qualitative Outputaspekte umfassen muss. Die bisherigen Benotungssysteme können dabei die Qualität der produzierten Abschlüsse nicht hinreichend abbilden. Geeignete Maße für die Qualität von Abschlüssen bilden etwa an Leistungs- und Bildungsstandards sowie zentralen Vergleichs- und Abschlussarbeiten orientierte Indikatoren. Das hessische Modell der pädagogischen Bildungssteuerung versucht daher für die Messung der Ergebnisqualität Indikatoren zu entwickeln, die quantitative und qualitative Bewertungskriterien integrieren und eine nach Leistung (Output) differenzierte einrichtungsbezogene Allokation von Ressourcen ermöglichen.

Idealtypisch können in SAP/R3 Aufwand und Ertrag auf unterschiedlichsten Ebenen genau gegeneinander abgegrenzt und auf dieser Basis detaillierte schulinterne und schulübergreifende **Input-Output-Vergleiche** vorgenommen werden. „Das bedeutet, dass die Kosten und Ergebnisse zum Beispiel von Deutsch, der Unterrichtseinheit Deutsch als Zweitsprache oder von verkürzten Lehrgängen oder von Lehrgängen für die Fachhochschulreife exakt ermittelt werden können“.⁷⁸ Voraussetzung ist allerdings, dass sowohl der Output (s.o.) als auch der Input messtechnisch durch geeignete Indikatoren und Kennziffern adäquat abgebildet werden kann. Dieses Indikatorenproblem ist auch auf der Inputseite noch nicht abschließend gelöst. Neben zentralen Kostenfaktoren (eingesetzte Lehrerstunden) ist hier der quantitative Input an Studierenden (Anfängerzahlen) ebenso zu berücksichtigen wie der qualitative Input (Lernausgangslagen). Der qualitative Studierendeninput wäre hier etwa durch die Ergebnisse von stan-

⁷⁸ Hochstätter 2003a, S. 7

dardisierten Einstufungstests (Lernausgangslagenerfassung) zu dokumentieren. Sowohl die quantitative als auch die qualitative Dimensionen ließen sich dann auch in der zeitlichen Entwicklung darstellen, etwa in Form von Längsschnitten zur Dokumentation von Lehrgangsverläufen oder in individualisierter Form anhand der Kompetenzentwicklung (Lernausgangslage/Vergleichsarbeiten) über einen definierten Zeitraum (Semester). In diesem Kontext bleibt anzumerken, dass Ergebnisse von Bildungsprozessen zwar in Analogie zu betrieblichen Produktionsprozessen als Bildungsproduktion gefasst werden können. Bildungsproduktion ist dabei allerdings als *Dienstleistungsproduktion* zu verstehen, die immer *Uno-actu*, das heißt im Zusammenwirken von Lehrenden *und* Lernenden erfolgt, so dass Studierende als Ko-Produzenten aufzufassen sind, die einen wesentlichen Beitrag zur Realisierung des Bildungsergebnisses leisten. Das bedeutet, dass die Bildungseinrichtung als Dienstleistungsanbieter nicht autonom über den Faktoreinsatz im Produktionsprozess entscheiden kann, sondern vielmehr auf die Mitwirkung des Dienstleistungsnehmers, das heißt des Studierenden, angewiesen ist. Insofern können sich dann Belastungsfaktoren der ‚Kunden‘ (etwa Berufstätigkeit, finanzielle od. familiäre Situation o.ä.) auch negativ auf das Produktionsergebnis auswirken. Vor diesem Hintergrund werden Lernausgangslagen (und weitere Randbedingungen) nicht nur schulintern zu einem Prädiktor für die Erfolgswahrscheinlichkeit, sondern sind auch im Steuerungsmodell dahingehend zu berücksichtigen, dass etwa ein Produkt ‚Abschluss‘ sowie die Produktqualität (zentrale Abschlussprüfung) entsprechend auf Ausgangsbedingungen relationiert werden müssen.

Über eine Relationierung von Input und Output lassen sich einzelne Bildungsanbieter (Schulen) mit Blick auf ihre Effizienz und Leistungsfähigkeit bewerten und daraufhin unterscheiden, mit welchem Ressourceneinsatz sie welches Ergebnis erreichen. „Dabei ist es auch möglich, die Performance verschiedener Anbieter zu vergleichen (Querschnittsvergleiche) oder über die Zeit hinweg die qualitative Entwicklung eines Anbieters zu verfolgen (Längsschnittvergleiche). Es handelt sich hierbei um ein Benchmarking. Es soll insbesondere den weniger leistungsfähigen Anbietern Anreize vermitteln, die Effizienz ihres Angebotes zu verbessern“.⁷⁹ In diesem Sinne ist auch durch die hessische Bildungssteuerung eine ‚Aktivierung‘ der Schulen dahingehend intendiert, ein verändertes ‚Bewusstsein‘ zu erzeugen, um zukünftig die Verantwortung für die eigenen Ergebnisse und Kosten zu übernehmen. Im Kern zielt das Modell einer an Outputs orientierten pädagogischen Bildungssteuerung auf eine grundlegende Umstellung „von einem linearen ergebnisneutralen System auf ein dynamisches, ergebnisori-

⁷⁹ Harms 2000, S. 146 f.

entiertes und reflexives System“.⁸⁰ Im Rahmen eines systematischen Benchmarking wird innerhalb des Systems ein quasi-marktlicher Wettbewerb zwischen Bildungseinrichtungen simuliert: ‚Gute Schulen‘ werden im Wege der Ressourcenzufuhr belohnt - ‚Schlechte Schulen‘ erhalten Anreize zur Verbesserung ihres Angebotes.⁸¹ Ein eng an Qualitätsmanagement gekoppeltes Outputmodell pädagogischer Bildungssteuerung, das eine ‚objektive Bewertung‘ schulischer Ergebnisse ermöglichen soll, steht und fällt dabei mit der Qualität des Indikatoren- und Kennziffernsystems.

Parallel zur so genannten Optimierungsphase des Pilotprojektes wurde daher vom Hessischen Kultusministerium im Jahr 2003 eine wissenschaftliche Begleitforschung der pädagogischen Bildungssteuerung initiiert. Das Hauptziel des Forschungsprojektes besteht im Aufbau eines begründeten Steuerungswissens sowie in der Entwicklung und Überprüfung eines Kennziffernsystems, mit dem die relevanten Dimensionen der Bildungsproduktion messbar und an die pädagogische Logik anschließbar werden.

1.2 Bildung und Region

Als politische Gestaltungsfelder stehen Bildung und Region in engem Zusammenhang mit der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung. Im Fokus auf (wohlfahrts-)staatliche Aufgaben (öffentlicher Daseinsvorsorge) sind Bildung und Region unter Aspekten einer ausgeglichenen infrastrukturellen Versorgung einerseits und unter Gesichtspunkten wirtschaftsräumlicher Strukturentwicklung andererseits aufeinander verwiesen. Raum war zwar immer schon ein bildungspolitischer und umgekehrt Bildungsinfrastruktur ein regionalpolitischer Referenzpunkt. Vor dem Hintergrund eines paradigmatischen Politikwechsels in Richtung Dezentralisierung, Regionalisierung und Endogenisierung ändern sich heute allerdings sowohl bildungs- als auch regionalpolitische Programmatiken. Im Kontext der aktuellen Politikansätze werden Bildung und Region neu relationiert: Entlang des endogenisierten Konzepts einer Regionalentwicklung ‚von unten‘ werden Bildungseinrichtungen als Teil der regionalen Entwicklungs- und Innovationspotenziale aufgefasst, die ihre professionelle Kompetenz aktiv in regionale Settings einbringen sollen. Aus regionalpolitischer und –ökonomischer Perspektive gilt Bildung(sinfrastruktur) als ein wettbewerbsrelevanter, weicher und entwicklungsfähiger Standortfaktor und unter dem Fokus neuer bildungspolitischer Programmatiken wird Region zur relevanten Bezugsgröße für die Organisation von Bildungsräumen, Lerninfrastrukturen und Lernprozessen und damit auch für Organisationen des Bildungssys-

⁸⁰ Hochstätter 2003b, S. 13.

⁸¹ In der Konsequenz stellt sich dann die Frage, wie über das institutionelle Anreizsystem hinaus auch individuelle (Lehrer-)Leistung belohnt werden kann.

strukturen und Lernprozessen und damit auch für Organisationen des Bildungssystems, die gleichsam als Katalysatoren im Prozess der regionalen Kompetenzentwicklung wirken sollen.

1.2.1 Regionalpolitik:

Von staatlicher Strukturpolitik zur endogenen Regionalentwicklung

Regionalpolitik ist wesentlich von zwei unterschiedlichen Politikfeldern bestimmt, die auf die Gestaltung und/oder Veränderung der räumlichen Struktur des Bundesgebietes gerichtet sind: die Raumordnungspolitik/Landesentwicklung und die regionale Wirtschaftspolitik. Beiden Fachpolitiken liegt ein Abbau ‚regionaler Disparitäten‘ als Zielorientierung zugrunde.⁸² Die verfassungsrechtliche Basis bildet (u.a.) der im Bereich der konkurrierenden Gesetzgebung mit Art. 72 Abs. 2 festgeschriebene rechtliche Grundsatz der ‚Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse‘.⁸³ Das Raumordnungsgesetz (ROG), das mit diesem Rechtsbegriff untrennbar verbunden ist, bildet zusammen mit dem Raumordnungsprogramm des Bundes (BROG) die Grundlage der Raumordnungspolitik. In diesem Zusammenhang hebt der Begriff der ‚gleichwertigen Lebensverhältnisse‘ auf das Postulat der Chancengleichheit aller Bürger in allen Teilräumen der BRD ab. Mit Gleichwertigkeit ist dabei Wertgleichheit und Vergleichbarkeit gemeint. Der Maßstab für ‚Gleichwertigkeit‘ ist (verfassungsrechtlich) gekoppelt an Mindestvoraussetzungen zur Gewährleistung sozialer Gerechtigkeit (Existenzminimum) sowie an ein Mindestniveau grundständiger staatlicher Daseinsvorsorge. Im Sinne des Raumordnungsprogramms sind gleichwertige Lebensverhältnisse dann gegeben, „wenn für die Bürger in *allen* Teilräumen des Bundesgebietes ein quantitativ und qualitativ angemessenes Angebot an Wohnungen, Erwerbsmöglichkeiten und öffentlichen Infrastruktureinrichtungen in zumutbarer Entfernung zur Verfügung steht“.⁸⁴ Regionen sind in diesem Zusammenhang als Teilräume der Bundesländer definiert, die diesen hierarchisch nachgeordnet sind. Regionale Wirtschaftspolitik ist geregelt über die Bund-Länder-Gemeinschaftsaufgabe ‚Verbesserung

⁸² Vgl. Stahl 2002, S. 138 ff.

⁸³ Artikel 72 des Grundgesetzes regelt die Gesetzgebungskompetenz zwischen Bund und Ländern. Mit Absatz 2 Satz 3 räumte das GG dem Bund ursprünglich ein Gesetzgebungsrecht im Hinblick auf die „Wahrung der Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse“ über die Bundesländer hinweg ein (vgl. Verfassung des Landes Hessen und Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 1973). Vor dem Hintergrund des Umstandes, dass a) Unterschiede nicht zugleich Uneinheitlichkeit bedeuten und b) eine vollständige Egalisierung und Unitarisierung der Lebensverhältnisse weder finanziell noch verfassungsrechtlich realisierbar und auch nicht angestrebt ist, wurde mit der Verfassungsreform 1994 eine begriffliche Umstellung von „Wahrung der Einheitlichkeit“ auf „Herstellung von Gleichwertigkeit“ vorgenommen (vgl. Wierer/Stauske 2005, S. 8 ff.).

⁸⁴ Schriftenreihe „Raumordnung“ 1975, S. 1, zitiert nach Stahl, R. 2002, S. 139. Während das GG noch auf Einheitlichkeit abstellte war sowohl im ROG (1965) als auch im BROG (1975) bereits von ‚gleichwertigen Lebensverhältnissen‘ die Rede (vgl. Wierer/Stauske 2005, S.6).

der regionalen Wirtschaftsstruktur' (GRW) und setzt (unter Einbezug regionaler Akteure) an der Planung, Koordination und Förderung räumlicher Strukturpolitik an.

Mit Perspektive auf die Entwicklung der Regionalpolitik lassen sich ganz ähnliche (Dezentralisierungs- und Regionalisierungs-)Tendenzen aufzeigen wie für die Bildungspolitik. Raumordnungspolitische Orientierungen der 60er und frühen 70er Jahre waren getragen von der Vorstellung, gesellschaftlich-räumliche Verteilungsprobleme seien mittels staatlicher Planungs- und Steuerungsmechanismen zu bearbeiten. Durch staatliche Regionalpolitik sollten unterschiedliche Lebensbedingungen und –chancen in Regionen angeglichen, das heißt Differenzen zumindest verringert werden.⁸⁵ Die Zielperspektive bestand darin, mittels staatlicher Intervention etwa durch Investitionen in regionale Infrastrukturen oder direkte Wirtschaftsförderung einen Ausgleich zu schaffen. Zentrale Foki waren dabei Versorgungsgerechtigkeit bezüglich der Mindeststandards sowie Verteilungsgerechtigkeit hinsichtlich regionaler Einkommensmöglichkeiten. Regionalpolitik wurde insofern verstanden als staatliche (top-down) Planung und Steuerung räumlicher Entwicklungsprozesse durch Umverteilung von Ressourcen in struktur- bzw. wirtschaftsschwache zumeist ländliche Regionen.⁸⁶ Der Ausbau von Infrastrukturen und insbesondere die Modernisierung des Bildungswesens auf der einen Seite sowie die Förderung von Industrieansiedlungen in ländlichen Räumen auf der anderen sollten für mehr Chancengleichheit und ausgeglichene räumlich-ökonomische Strukturen sorgen. Die Raumordnungspolitik folgte insofern einer Strategie des Abbaus von Disparitäten und Benachteiligungen – Konzepte der Regionalentwicklung setzten dabei vor allem an Defiziten an. Etwa ab Mitte der 70er Jahre allerdings macht sich in unterschiedlichen Politikbereichen ein genereller Planungspessimismus bemerkbar. Staatliche Steuerungsansprüche werden sukzessive zurückgenommen, so dass Raumplanung und Raumordnung zunehmend an politischer Bedeutung verlieren. Zudem wird bereits Anfang der 70er Jahre absehbar, dass einer Umverteilung staatlicher Ressourcen in Form von Kapitaltransfers Grenzen durch das Niveau des Wirtschaftswachstums gesetzt sind. Erst in den 80er Jahren gewinnt die Region als politischer Gestaltungsraum im Kontext der europäischen Integration wieder an Relevanz, nun aber unter veränderten Vorzeichen. Der Fokus verschiebt sich von einer quantitäts- zu einer qualitätsorientierten Strategie der Regionalentwicklung: Mit dem **Konzept der endogenen Regionalentwicklung** nimmt man nun nicht mehr regionale Defizite zum Ausgangspunkt, sondern

⁸⁵ Vgl. etwa Gerlach 2003, S. 293.

⁸⁶ Die geographischen Konzepte ‚homogener Räume‘ und ‚ausgeglichener Funktionsräume‘ sowie die ‚Zentrale-Orte-Theorie‘ (Standortstrukturtheorien) wurden zur Raumanalyse herangezogen und zur Grundlage von Planungen des Bundes (Raumordnungsprogramme) und der Länder (Landesentwicklungspläne). Vgl. etwa Koch 1998. Vgl. hierzu auch Wierer/Stauske 2005, S. 18 ff sowie Stahl 2002, S. 58 ff.

setzt an einer „Aktivierung latent vorhandener regionaler Entwicklungspotenziale“⁸⁷ an. Ursachen für diese konzeptionelle Umstellung der Regionalpolitik sind auf unterschiedlichen Ebenen zu verorten: Zum einen führt die nachlassende staatliche Steuerungsfähigkeit bei enger werdenden finanziellen Spielräumen zu einem Strategiewechsel hin zu kooperativen Steuerungsansätzen, die verbunden sind mit Konzepten der Aktivierung gesellschaftlicher Selbsthilfepotenziale und der aktiven Einbindung lokaler/regionaler Akteure in staatliche Planungs- und Steuerungsprozesse.⁸⁸ Zum zweiten sind einer regionalen Strukturpolitik, die an direkter Wirtschaftsförderung (Subventionen) ansetzt, nicht nur ökonomische, sondern durch die EU (im Rahmen des Beihilfekontrollrechtes) auch enge rechtliche Grenzen gesetzt. Zudem gewinnen die Regionen auf EU-Ebene seit den 80er Jahren zunehmend an Einfluss, der sich in den 90er Jahren institutionell und programmatisch verfestigt (Stichwort: Ausschuss der Regionen/Europa der Regionen). Im Kontext der europäischen Integration findet mithin ein Umdenken hinsichtlich der Rolle und Bedeutung von Regionen statt – sie werden als (europä-)politische Handlungsebene wahrgenommen. Regionalpolitische Konzepte und Förderprogramme der EU (Strukturfonds) setzen an einer eigenständigen und nachhaltigen Regionalentwicklung⁸⁹ an und befördern damit zugleich eine Dezentralisierung/Regionalisierung der Regionalpolitik.⁹⁰ EU-Strukturfonds betonen ebenso wie Bund-Länder-Programme nicht nur die Bedeutung endogener Potentiale, sondern markieren ‚integrierte Entwicklung‘ unter Beteiligung regionaler und lokaler Körperschaften als konstitutiven programmatischen Eckpunkt. Regionen sind damit nicht mehr Objekt staatlicher Regionalpolitik, sondern erhalten eine tragende Rolle und Selbstverantwortung für ihre soziale und wirtschaftliche Entwicklung. Integrierte Entwicklung basiert mithin auf kooperativer Planung und Steuerung sowohl zwischen staatlichen und regionalen Instanzen als auch zwischen regionalen/lokalen Akteuren. Die Neue Verwaltungssteuerung bietet hier den Raum und die Möglichkeiten einer dezentralen Integration von politischen Ressorts und öffentlichen Verwaltungen (Stichwort: Querschnittsaufgaben). Im Sinne einer regionalisierten bzw. endogenisierten Regionalentwicklung bedarf es aber zusätzlich ‚intermediärer Organisationen‘ zwischen Staat, Markt und Drittsektor: Dabei rücken auf regionaler und lokaler Ebene kooperative **Netzwerkstrukturen**

⁸⁷ Cuny 1994, S. 207.

⁸⁸ Vgl. Fürst 2003, S. 49f.

⁸⁹ Auf Bundesebene wird das Konzept nachhaltiger Entwicklung im Raumordnungsgesetz von 1998 zum zentralen Leitbild (vgl. Wierer/Stauske 2005, S. 18).

⁹⁰ Regionalisierte Strukturpolitik besteht wesentlich aus vier Komponenten: 1. Dezentralisierung von Entscheidungsprozessen, 2. Überörtliche Zusammenarbeit, 3. Integration von Politikfeldern und 4. Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure. „Regionalisierung der Strukturpolitik ist somit mehr als nur die Gestaltung der Strukturpolitik auf einer anderen räumlichen Ebene, sondern sie ist zugleich auch eine Form von Koordination und Kooperation“ (Müller 2000, S. 59).

in den Mittelpunkt des Interesses.⁹¹ Im Rahmen des endogenisierten Regionalentwicklungsansatzes werden Kooperation und Koordination zwischen Unternehmen und/oder (öffentlichen) Institutionen etwa in Form von Regionalkonferenzen und -foren, Verbänden, Innovationszentren und nicht zuletzt Netzwerken zu wichtigen Instrumenten dezentraler Selbstorganisation und -steuerung. Die Funktion staatlicher Steuerung reduziert sich dabei weitgehend auf Förderung und Moderation von Prozessen. Eine große Schwäche des endogenen Entwicklungskonzeptes zeigt sich aber, wenn unterschiedlich starke Regionen angesichts wettbewerbsorientierter Förderprogramme in Konkurrenz zueinander treten: Beim Aufbau von regionalen Entwicklungspartnerschaften oder Netzwerken, die darauf zielen, endogene Potenziale zur Stärkung der Innovationsfähigkeit zu mobilisieren, können Regionen nur mit dem Potenzial arbeiten, das vor Ort vorhanden ist.⁹² Regionale Entwicklungsmöglichkeiten sind mithin an die vorhandene Leistungsfähigkeit der Region gekoppelt.

1.2.2 Bildung im Raum: Regionale Bildungsinfrastrukturen

Bildung und Region werden in den 60er und 70er Jahren als politische Gestaltungsfelder eindeutig über Raumordnungs- und Raumplanungsperspektiven miteinander verkoppelt. Ausgangspunkt dabei waren zum einen der von der OECD (1961) prognostizierte Bildungsrück- bzw. Bildungsnotstand Deutschlands⁹³ und zum anderen vielfältige Defizitdiagnosen der empirischen Bildungsforschung.⁹⁴ Der Befund extrem niedriger Abitursquoten und gravierender sozialer und regionaler Disparitäten in der Verteilung von Bildungschancen rückt das Bildungssystem als wirtschafts- und gesellschaftspolitisch relevante Gestaltungsaufgabe in das öffentliche Bewusstsein und liefert zugleich Ansatzpunkte sowie bildungspolitische Begründungen für eine staatliche Bildungs- und Infrastrukturplanung. Bildung oder genauer Bildungsinfrastruktur wird als ein wesentlicher volkswirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungsmotor anerkannt und die ‚Ausschöpfung von Begabungsreserven‘ sowie die ‚Herstellung von Chancengleichheit‘ werden zu zentralen Leitmotiven für den infrastrukturellen Ausbau und die Modernisierung des Bildungssystems. Die Zusammenhänge zwischen Bil-

⁹¹ Zum Thema Kooperation in Netzwerken und dezentrale Integration vgl. etwa Schönig 2003, S. 256 ff.

⁹² Vgl. etwa Gerlach 2003, S. 298. „Wir entfernen uns hiermit von dem ursprünglich im Zentrum der Regionalpolitik stehenden Ziel des Ausgleichs von regionalen Differenzen. (...) Wenn starke Regionen gefördert werden und die schwachen sich im Wettbewerb nicht durchsetzen können, dann leistet staatliche Förderpolitik einen Beitrag zur stärkeren Segmentierung oder Segregation in räumlicher Hinsicht“ (ebd.). Damit besteht für strukturschwache Regionen die Gefahr, in eine Abwärtsspirale zu geraten.

⁹³ Vgl. v. Friedeburg 1992, S. 345 ff.

⁹⁴ Soziale und regionale, aber auch konfessionelle Benachteiligungen wurden durch zahlreiche empirische Untersuchungen nachgewiesen und kondensierten in der pointierenden Kunstfigur des ‚katholischen Arbeitermädchens vom Lande‘. Exemplarisch für die Ungleichheitsforschung der 60er Jahre steht etwa die Studie von Peisert (1967) zu sozialer Lage und Bildungschancen in Deutschland.

ungsplanung und Raumordnung geraten nunmehr in das Blickfeld ministerieller und verwaltungsmäßiger Fachplanungen der Bundesländer.⁹⁵ Es entsteht ein Verständnis von Bildungsplanung, die im Kontext des Raumordnungsgesetzes und der Landesentwicklung dem Ziel der Sicherung einheitlicher bzw. gleichwertiger Lebensverhältnisse sowie dem Ausgleich infrastruktureller Disparitäten zwischen Regionen verpflichtet ist. Bildungsplanung wird zu einem Teil der staatlichen Strukturpolitik und setzt dann vor dem Hintergrund bildungsinfrastruktureller Unterschiede eine rationale Schulentwicklungs- und Standortplanung voraus, die sich an gesellschaftlichen Gesamtentwicklungsprozessen orientiert.⁹⁶ Raumbezogene (Standort-)Studien und detaillierte Bestandsaufnahmen der regionalen/lokalen Bildungsversorgung und Bildungsbeteiligung sollen dabei als Grundlage für eine infrastrukturell orientierte Bildungsplanung dienen.⁹⁷ Unter bildungs- und raumplanungspolitischen Perspektiven standen das Postulat der Chancengleichheit und mithin die Frage im Mittelpunkt, ob allen Bürgern in allen Regionen eines Bundeslandes eine einheitliche bzw. gleichwertige schulische Infrastruktur in zumutbarer Entfernung zur Verfügung steht. Neben geschlechts- und schichtspezifischen Unterschieden in der Verteilung von Bildungschancen waren es vor allem die regionalen Disparitäten, die vor dem Hintergrund des Gleichheitsgebotes des Grundgesetzes durch einen flächendeckenden Ausbau des Schulnetzes gemindert werden sollten.⁹⁸ Denn: Bildungseinrichtungen sind damals wie heute „ein wichtiger Bereich öffentlicher Daseinsvorsorge. Als soziale Infrastruktureinrichtungen tragen sie zur Sicherung gleichwertiger Lebensbedingungen für die Bevölkerung bei. Im Rahmen der Regionalplanung und Raumordnungspolitik ist die Verteilung der Bildungseinrichtungen für die Begründung und Absicherung des Netzes zentraler Orte – über das eine möglichst einheitliche Ausstattung von Regionen mit öffentlicher und privater Infrastruktur erreicht werden soll – von großer

⁹⁵ Vgl. Geipel 1968, S. 1 ff.

⁹⁶ „So findet sich ‚Schulplanung als Teilbereich der allgemeinen Strukturplanung‘ seit 1964 in Veröffentlichungen fast aller Kultusministerien wieder. Die Formel für solche erkannten Zusammenhänge lautet etwa in der Sicht Nordrhein-Westfalens: ‚Schließlich ist es ein Ziel des Strukturplanes, die Landesregierung bei ihrem Bemühen um eine regionale Strukturverbesserung wirksam zu unterstützen. Dabei muss die Schulplanung mit der Planung der allgemeinen Wirtschaftsstruktur Hand in Hand gehen. (...) Die vielfältige Verflechtung von Wirtschafts-, Sozial- und Bevölkerungsstruktur mit der Schulplanung wird bei allen Ausbaumaßnahmen Berücksichtigung finden müssen“ (Geipel 1968, S. 4 ff.). Die generelle strukturpolitische Orientierung der Bildungsplanung findet in Hessen Eingang in den Großen Hessenplan (vgl. dazu „Kulturpolitik in Hessen“ herausgegeben vom Hessischen Kultusminister E. Schütte 1966).

⁹⁷ Wegweisende (bildungsgeografische) Studien, wie sie etwa Geipel 1965 und 1968 für Hessen vorlegte, konnten anhand eines kleinräumigen Forschungsansatzes auf Gemeinde- und Landkreisebene detaillierte Zusammenhänge zwischen regionalen Bildungsinfrastrukturen und Disparitäten der Bildungsbeteiligung unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen an weiterführenden Schulen (Gymnasium/Realschule) sowie ein z.T. enormes Stadt-Land-Gefälle nachweisen. Im Blick auf die gymnasiale Bildungsbeteiligung in Hessen zeigt Geipel für die Abiturjahrgänge 1955-1964 ‚Bildungsniemandsländer‘ (ohne Abiturienten) auf (vgl. hierzu insbes. Geipel 1965) Diese Studien wurden mit Unterstützung des Hessischen Kultusministeriums durchgeführt und lieferten vor dem Hintergrund geografischer Standortstrukturtheorien Anhaltspunkte für rationale Schulstandortplanungen.

⁹⁸ Vgl. Klemm 1999 S. 3.

privater Infrastruktur erreicht werden soll – von großer Bedeutung“.⁹⁹ Das Gleichheitsgebot einerseits und das Postulat gleichwertiger Lebensbedingungen andererseits bilden die Folie für den infrastrukturellen Systemausbau der 60er und 70er Jahre. Getragen von sozialstaatlichen und ökonomischen Motiven gleichermaßen stützte sich Bildungspolitik insofern auf hohe Investitionen in die Bildungsinfrastruktur, um die z.T. erheblichen strukturellen Stadt-Land-Unterschiede in der Bildungsbeteiligung ausgleichen und dem Anspruch auf Chancengleichheit zumindest näherungsweise gerecht werden zu können. In Anbetracht des nachweisbaren Zusammenhangs zwischen Schulangebot und Schulbesuchsquoten kam es in dieser Phase der Bildungsexpansion zu einem massiven Ausbau der weiterführenden Schulangebote (Realschule/Gymnasium/Gesamtschule/Berufliche Schulen) in der Fläche und damit vor allem im ländlichen und/oder strukturschwachen Raum.¹⁰⁰ Diese offensichtliche Infrastrukturentwicklung des Bildungssystems führte in der Folge allerdings zu der „empirisch ungeprüften Annahme, dass regionale bzw. subregionale Disparitäten im Zuge der infrastrukturellen Angleichung verschwinden würden“.¹⁰¹ Im Gegensatz zu den 60er und 70er Jahren gibt es heute jedoch kaum noch Forschungen zu regionalen Disparitäten im Bildungswesen – systematische Regionalanalysen besitzen heute eher Seltenheitswert.¹⁰² Vorliegende empirische Untersuchungen weisen allerdings auf große infrastrukturelle Differenzen zwischen Regionen hinsichtlich der Versorgungsdichte mit Gymnasien (Oberstufe) und damit auch auf ein Fortbestehen regionaler Unterschiede – vor allem zwischen Stadt- und Landkreisen – im Blick auf die Abiturientenquoten hin.¹⁰³ Für das Bundesland Baden-Württemberg etwa stellen Bargel/Kuthe (1992) ein extremes regionales Gefälle der Abiturientenquoten (Schulabgänger 1990 mit Abitur) fest: So beträgt die regionale Spannweite der Abitursquote 41 Prozentpunkte zwischen der Stadt Heidelberg (51,3%) und dem Landkreis Freudenstadt (10,3%).¹⁰⁴ Besonders auffällig ist dabei – so Bargel/Kuthe – die Übereinstimmung zwischen den Bildungsnotstandsgebieten der 60er Jahre und den heutigen bildungsrückständigen Gebieten mit niedriger Abitursquote.¹⁰⁵ Für das Bundesland Baden-Württemberg lässt sich damit konstatieren, dass sich zwar das Niveau der gymnasialen Bildungsbeteiligung und damit auch die Abitursquote generell über alle Regionen hinweg erhöht hat, strukturelle Unterschiede zwischen den Regionen aber bestehen bleiben. Eine derartig umfassende und kleinräumig differenzierte Be-

⁹⁹ Weishaupt 2002, S. 186.

¹⁰⁰ Vgl. Weishaupt 2002, S. 187.

¹⁰¹ Ejuri 2004, S. 40 f.

¹⁰² Vgl. Weishaupt 2002, S. 197.

¹⁰³ Vgl. für Baden-Württemberg etwa Bargel/Kuthe 1992 sowie Hauf 2001.

¹⁰⁴ Vgl. Bargel/Kuthe 1992, S. 254 ff.

¹⁰⁵ Vgl. ebd. S. 263.

standsaufnahme der Bildungsversorgung, wie sie für Baden-Württemberg vorliegt, existiert für das Bundesland Hessen seit den Studien der 60er Jahre nicht. Es lässt sich heute für Hessen daher kaum überprüfen, ob die enormen regionalen Disparitäten, die Geipel (1965) hinsichtlich der gymnasialen Bildungsbeteiligung festgestellt hatte, durch den Infrastrukturausbau und die Bildungsreformen ausgeglichen werden konnten. Damit bleibt auch die Frage offen, ob alle damals unterversorgten Regionen gleichermaßen vom Ausbau des Bildungssystems profitiert haben und damit das Ziel einer regional gleichwertigen Ausstattung mit Bildungsangeboten erreicht und gleiche Bildungschancen für alle Bürger in allen Teilräumen hergestellt sind.

Im Blick auf den Wirtschaftsraum Hessen lässt sich jedenfalls feststellen, dass „das Gefälle zwischen dem hoch entwickelten Süden und den teilweise noch ländlich strukturierten Gebieten des Nordens im Verlauf der sozioökonomischen Entwicklung des Landes eher größer geworden“ ist.¹⁰⁶ Insgesamt gesehen ist im Zuge der generellen Rücknahme regionalpolitischer Planungsansprüche des Staates für Hessen nicht nur eine Abkehr von einer wirtschaftsstrukturellen Interventionspolitik¹⁰⁷, sondern auch von einer raumordnungspolitisch geprägten Struktur- und Schulentwicklungsplanung des Bildungswesens zu verzeichnen.

Seit dem Schulgesetz von 1992 wird in Hessen die Frage der Schul(standort)-Entwicklungsplanung und damit verkoppelt auch die Frage der strukturellen Gleichwertigkeit des Schulangebotes auf der regionalen Ebene von Gebietskörperschaften beantwortet. Staatliche Aufgaben, die im föderalen System den Bundesländern obliegen, werden durch das HSchG an die kommunalen Schulträger (Kreisfreie Städte und Landkreise) delegiert. Im Rahmen der ‚regionalen Schulentwicklung‘ überlässt das Land die Gestaltung des schulischen Bildungsangebotes den regionalen bzw. regionalpolitischen Akteuren und verzichtet damit weitgehend auf (infra)strukturelle Entscheidungen im Bildungswesen.¹⁰⁸ Charakteristisch für den hessischen Modus Vivendi ist damit, „dass es in ganz wesentlichen Fragen keine landesweite Schulentwicklung mehr gegeben hat. Sie wurde den Landkreisen überlassen“.¹⁰⁹

¹⁰⁶ Eisenreich/Horak/Johanns/Lingelbach 1998, S. 84.

¹⁰⁷ Der wirtschaftsstrukturellen Tendenz einer fortschreitenden Globalisierung begegnet das Land mit rechtlichen Deregulierungsmaßnahmen. Hessen reagiert wirtschaftspolitisch also mit einer Liberalisierung, das heißt mit weniger Staat. Hessische Infrastrukturpolitik beschränkt sich heute weitgehend auf Investitionen in Verkehrs- bzw. Mobilitätsinfrastrukturen. Mit Bezug auf die Förderung strukturschwacher Regionen findet ein Richtungswechsel von einem defizitorientierten hin zu einem endogenisierten Entwicklungsansatz statt. In diesem Zusammenhang ist die Rede von einer Abkehr von der „Bittsteller-Mentalität“ hin zu einer Stärkung (innovativer) Selbstentwicklungspotenziale von Regionen. Mit anderen Worten sollen sich die hessischen Regionen selbst im internationalen Wettbewerb behaupten, indem sie sich als Wirtschaftsstandort profilieren und über Regionalmanagement vermarkten: Regionalmanagement „begrift Region als Wirtschaftsstandort, dessen Vorzüge in einem Markenprofil dargestellt werden, mit dem sich die Region der Ansiedelungskonkurrenz stellt und ihre Attraktivität für Investoren erhöht“ (Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung 2002, S. 4).

¹⁰⁸ Vgl. Eisenreich/Horak/Johanns/Lingelbach 1998, S. 91 ff.

wicklung mehr gegeben hat. Sie wurde den Landkreisen überlassen“.¹⁰⁹ In pointierender Zuspitzung ist Bildung in Hessen nicht mehr nur Ländersache¹¹⁰, sondern vor allem Landkreisache. Unter Bedingungen regionalisierter Schulentwicklungspolitik, die die Organisation des Bildungswesens prinzipiell in die Hände nachgeordneter Entscheidungsträger legt und damit ideale Voraussetzungen für eine maximale Pluralität und Heterogenität regionaler Bildungslandschaften erzeugt, stellt sich die Frage, wie bei gleichzeitigem Verzicht auf staatliche (Bildungs-)Gesamtplanung und (Schul-)Strukturpolitik übergeordnete Ziele der ‚Gleichwertigkeit‘ und der ‚Chancengleichheit‘ noch erreicht werden können.¹¹¹

Neben wirtschaftsräumlichen und sozioökonomischen Strukturparametern präformiert die je unterschiedlich ausgebaute Bildungsinfrastruktur einer Region gleichermaßen individuelle wie regionale Entwicklungschancen. Die räumliche Ausstattung mit (schulischen) Bildungsangeboten etabliert Gelegenheitsstrukturen, die nicht nur für das Qualifikationsniveau, sondern auch für die Innovations- und Entwicklungsfähigkeit einer Region entscheidend sind. Denn: Im Wettbewerb der Regionen wird die Qualität der (Bildungs-)Infrastruktur und der Humankapitalausstattung zu einem kaum zu unterschätzenden Standortfaktor. Damit sind (regionale) Wirtschafts- und Bildungspolitik über die Rolle von Bildung als Standort- und Ansiedlungsfaktor aufeinander verwiesen. Die Wirtschaftsstruktur und Finanzkraft einer Region bildet ihrerseits eine zentrale Determinante für die Quantität und Qualität gerade der beruflichen und betrieblichen Aus- und Weiterbildung. Mit Blick auf die Ausbildungsplatzversorgung und die Angebotspalette betrieblich-beruflicher Weiterbildung sind dann auch erhebliche regionale Disparitäten zwischen prosperierenden Verdichtungsräumen und ländlichen bzw. strukturschwachen Gebieten zu verzeichnen.¹¹² Zudem konzentrieren sich hochqualifizierte Arbeitsplätze in der Regel auf Wirtschaftszentren. Im Zusammenspiel mit

¹⁰⁹ Hovestadt 2002, S. 34.

¹¹⁰ Vgl. etwa Köhler 1996.

¹¹¹ Die staatliche Schulentwicklungspolitik beschränkt sich in Hessen aktuell weitgehend auf Kontextsteuerung: Interventionen in die regionale Schulentwicklung erfolgen etwa über quantitative Mindeststandards wie ausreichende Klassengrößen bzw. Jahrgangsbreiten von Bildungsgängen der Einzelschulen. Schulstandorte sind an die Erreichung dieser Mindeststandards gebunden. Die Aufgabe kommunaler Schulträger liegt nun darin, ihr Schulangebot so zu gestalten, dass es den staatlichen Rahmenvorgaben bzw. Richtwerten nach § 144 HSchG entspricht (vgl. dazu Pressemeldung des Hessischen Kultusministeriums vom 18.03.2005: Regionale Schullandschaft ordnen: Kultusministerin Wolff appelliert an Schulträger). Vor dem Hintergrund genereller demografischer Entwicklungen sind Schulstandorte gerade in dünn besiedelten ländlichen Räumen in ihrem Bestand bedroht. Derartige Entwicklungen lassen sich für den Bereich weiterführender Schulen bereits heute in Ostdeutschland beobachten. Standortschließungen verschlechtern dann nicht nur Zugangsbedingungen zu weiterführenden Bildungsangeboten, vielmehr noch wird es darum gehen, „über das Schulangebot das Netz zentraler Orte im ländlichen Raum (zu stützen, d.A.) und eine infrastrukturelle Mindestversorgung“ zu sichern (Weishaupt 2002, S. 187 f.). Im Zusammenhang demografischer Entwicklungen einerseits und festgeschriebener Richtgrößen andererseits ist auch für Hessen zu erwarten, dass sich die Versorgungssituation in ländlichen Raum verschärfen wird. Schon heute werden die vom Ministerium festgelegten Größenkennziffern von vielen Schulstandorten nicht erreicht.

¹¹² Für Hessen können Weishaupt/Steinert (1991) deutliche regionale Disparitäten im Hinblick auf die allgemeine und berufliche Weiterbildung aufzeigen: So ist bei der allgemeinen WB die Weiterbildungsdichte (Zahl der

qualifizierte Arbeitsplätze in der Regel auf Wirtschaftszentren. Im Zusammenspiel mit sozialstrukturellen Aspekten kann sich so eine Qualifikationsdrift zwischen ‚starken‘ und ‚schwachen‘ Regionen ergeben und/oder verstärken. Nach dem Ende staatlicher Raumordnungs- und (Infra-)Strukturpolitik gelten endogene regional spezifische Entwicklungsansätze und Qualifizierungsprogramme als geeignete Steuerungsmechanismen, mit denen verhindert werden soll, dass sich die „beobachtbaren räumlichen Unterschiede des Qualifikationsniveaus der Bevölkerung“ und die „disparitären Lebenslagen zwischen den Regionen noch vergrößern“. ¹¹³

1.2.3 Bildung und Regionalentwicklung: Lebenslanges Lernen – Lernende Region

Bildung wird heute – anders als in den 60er und frühen 70er Jahren – kaum mehr unter Gesichtspunkten der infrastrukturellen Versorgungslage diskutiert. Nach dem expansiven Ausbau des Bildungssystems ist die räumliche Infrastrukturausstattung auch unter raumordnungs- und raumplanungspolitischen Aspekten kein Thema mehr. ¹¹⁴ Auf der Basis einer regionalisierten Politikgestaltung konzentriert sich die (bildungs- und regionalpolitische) Aufmerksamkeit vor allem auf eine optimierende Re-Kombination regional/lokal vorhandener Ressourcen und eine wirtschaftlichere Ressourcennutzung durch netzwerkförmige Kooperationen. Fokussierte traditionelle Regionalentwicklung vorwiegend auf infrastruktureller und wirtschaftlicher Förderung abgrenzbarer strukturschwacher Räume, so muss eine regionalisierte Regionalpolitik heute den Herausforderungen der Globalisierung begegnen: Dabei gewinnt die Quantität und die Qualität des regionalen Bildungs- und Qualifikationsprofils - also des ‚Humankapitals‘ als weicher Standortfaktor - eine herausragende Bedeutung. ¹¹⁵ Die Dynamik wirtschaftlicher und technischer Entwicklung sowie die zunehmende Wissensförmig-

VHS-Unterrichtsstunden je 1000 EW) in den peripheren Räumen Hessens am niedrigsten. Die Angebotsdisparität ist dabei zentral mit der wirtschaftlichen Schwäche dieser Regionen konfundiert, das heißt die Weiterbildungsdichte variiert mit der unterschiedlichen finanziellen Leistungsfähigkeit der hessischen Städte und Kreise. Die Autoren empfehlen daher „regional differenzierende Bezuschussungskriterien für die Volkshochschulen“ (ebd. S. 51). Auch „die Angebote beruflicher Weiterbildung konzentrieren sich auf die wirtschaftlich entwickelten städtischen Zentren. Sie können dadurch dazu beitragen, sowohl das Qualifikationsgefälle der Erwerbstätigen als auch die Unterschiede in den Qualifikationsanforderungen der Betriebe zwischen den Zentren und den eher peripheren Regionen Hessens zu vergrößern“ (ebd., S. 65 f.).

¹¹³ Weishaupt 2002, S. 196 f.

¹¹⁴ Eine Ausnahme bilden hierbei die neuen Bundesländer, die einen teilweise dramatischen Einbruch der Schülerzahlen zu verzeichnen haben. Vor dem Hintergrund drohender Standortoptimierungen bzw. Schulschließungen ist eine auch raumbezogene Reorganisation des allgemein- und berufsbildenden Schulsystems erforderlich, die den Erhalt einer regional ausgewogenen wohnortnahen schulischen Infrastruktur und damit einer flächendeckend gleichwertigen Unterrichtsversorgung ermöglicht. Für das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern vgl. etwa Fickermann/Schulzeck/Weishaupt 2002 und Döring 2005.

¹¹⁵ Vgl. Husemann/Weishaupt 2003, S. 291.

keit von Arbeit¹¹⁶ erfordern eine Flexibilisierung von Bildung(sprozessen) sowohl in zeitlicher als auch in räumlicher Hinsicht. In Anbetracht des wachsenden ökonomischen Stellenwertes von Bildung reagiert Bildungspolitik mit einem Ansatz, in dem strategische Prinzipien des **Lebenslangen Lernens** mit regionalen Handlungsebenen verknüpft werden, mit dem Ziel, vernetzte „Lerninfrastrukturen“ im direkten Umfeld der Lernenden aufzubauen.¹¹⁷ Lebenslangem Lernen wird auf EU-Ebene dabei die Rolle eines Schlüsselfaktors für Wettbewerbsfähigkeit und Wohlstand einerseits und für aktive Staatsbürgerschaft und sozialen Zusammenhalt sowie für die Realisierung persönlicher Ziele andererseits zugeschrieben, wobei insbesondere die Bedeutung für lokale und regionale Erneuerung betont wird.¹¹⁸ Im Kontext gesellschaftlichen, demografischen und ökonomischen Wandels richtet sich Lebenslanges Lernen konzeptionell auf kontinuierliches Weiter-Lernen über den gesamten Lebensverlauf sowie auf eine entsprechend bedarfsgerechte Weiterentwicklung von Bildungs- und Angebotsstrukturen (in einem abgrenzbaren Raum). Mit dem programmatischen Leitbild ‚Lebenslangen Lernens‘ wird im Rahmen bildungspolitischer Zielsetzungen eine engere Verzahnung unterschiedlicher Bildungssegmente sowie eine größere Durchlässigkeit und Transparenz des Gesamtsystems angestrebt, um zum einen die (Weiter-)Bildungsbeteiligung zu erhöhen und die Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern und zum anderen die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit zu sichern bzw. zu steigern.¹¹⁹ An das Konzept Lebenslangen Lernens knüpft

¹¹⁶ In gesellschaftstheoretischer Perspektive ist in diesem Zusammenhang die Rede vom Übergang der Industriegesellschaft zu einer Wissensgesellschaft (Stehr 1994), in der Wissen zu einem zentralen Produktionsfaktor neben Arbeit und Kapital avanciert und Wissensarbeit (Willke 1998) zum zentralen Leitmodell wird. IuK-Technologien verändern die (technischen) Grundlagen der Arbeit und Marktstrukturen gleichermaßen. Diese Entwicklung wird analysiert als Übergang zu einer Netzwerkgesellschaft, in der das technologische Paradigma des Industriezeitalters durch das des Informationszeitalters ersetzt wird (vgl. Castells 2000). Informationstechnologien werden zum Motor einer fortschreitenden Globalisierung. Überdies entwickeln sich immer wissensintensivere Produkte und Dienstleistungen, so dass Wissen insbesondere für rohstoffarme Industrieländer zu einem zentralen Wettbewerbsfaktor wird. Damit stellt sich (für Unternehmen) nicht nur die Frage nach neuen angemesseneren Steuerungs- und Koordinationsmechanismen, sondern zentral danach, wie der Bedarf an Information, Wissen und beruflicher Kompetenz zu decken ist. Antworten darauf finden ihren Ausdruck in neuen Management-, Organisations- und Netzwerkkonzepten. Im Anschluss an Modelle der ‚lernenden Organisation‘ werden dabei auch im Unternehmensbereich, neben einem zumeist informationstechnologisch verstandenen ‚Wissensmanagement‘ und einem weiterbildungsorientierten Personalmanagement, zunehmend endogenisierte Entwicklungs- und Vitalisierungsansätze aufgegriffen, die an unternehmensintern vorhandenen Kompetenzen und Potenzialen der Mitarbeiter ansetzen. Im Mittelpunkt steht dabei der Idealtypus des innovativen unternehmerisch denkenden Mitarbeiters, der - im Anschluss an Schumpeters ‚dynamischen Unternehmer‘ - in der schillernden Figur des ‚Intrapreneurs‘ kristallisiert (vgl. dazu etwa Draeger-Ernst 2003).

¹¹⁷ Vgl. Dobischat 2004, S. 2.

¹¹⁸ Vgl. ebd. S. 2. Dobischat bezieht sich hier auf das Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 2002/C 174/06 sowie auf das EU-Memorandum zum Lebenslangen Lernen 2000.

¹¹⁹ „Die Verbesserung des Zugangs zu Bildung und Qualifikation, die Förderung von benachteiligten Personen und ein möglichst wohnortnahes Angebot stehen bei der Weiterentwicklung aller Bildungsbereiche im Vordergrund und sind zu entscheidenden Reformvorhaben in Deutschland geworden“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004a). Vor diesem Hintergrund wurde im Jahr 2000 ein BLK-Modellprogramm zur Förderung Lebenslangen Lernens gestartet, mit dem Ziel, neue Formen der Kooperation zwischen unterschiedlichen Bildungsbereichen zu initiieren.

sich gleichsam ein Bündel an Zieldimensionen, in denen Erwartungen an eine Verbesserung individueller und regionaler Entwicklungschancen mit standortstrategischen und ökonomischen Steigerungsperspektiven konvergieren.

Mit Blick auf die Optimierung endogener Potenziale wird Lebenslanges Lernen damit gleichsam zu einem Medium der Regionalentwicklung. Mehr noch: (Aus- und Weiter-) Bildung wird zu einem regionalpolitischen und umgekehrt die Region zu einem bildungspolitischen Gestaltungsfeld. ‚Bildung *in der* Region‘ markiert als politischer Referenzrahmen eine Querschnittsaufgabe, die nurmehr über regional-kooperative Handlungs-, Organisations- und Steuerungsmodi zu bewältigen ist. Auf die Region richten sich insofern vielfältige Förderprogramme der EU, des Bundes und der Länder.¹²⁰ So legte etwa das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Jahr 2000 das Programm ‚Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken‘ mit dem Ziel auf, Bildungsanbieter und Bildungsnachfrager im regionalen Umfeld zusammenzuführen. Im Rahmen des Netzwerkprogramms werden innovative Maßnahmen gefördert, die u.a. zu einer Vernetzung allgemeiner, politischer, kultureller und beruflicher Bildung beitragen und die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Politikfeldern wie Bildungs-, Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik stärken sollen.¹²¹ Bildungsnetzwerke sollen mithin durchlässige Angebotsstrukturen etablieren, die nicht nur die Bildungsbeteiligung auch bildungsferner Gruppen erhöhen, sondern zugleich Ungleichheiten im Zugang zu (Weiter-)Bildung verringern. Das Konzept ‚**Lernende Region**‘ spezifiziert Lebenslanges Lernen auf ein soziales, geografisches und wirtschaftliches Umfeld und reflektiert die hieraus entstehenden Handlungsanforderungen, indem Bildung und Region durch netzwerkförmige Kooperation und Koordination systematisch aufeinander bezogen werden. Die ‚Lernende Region‘ bietet insofern einen (konzeptionellen) Rahmen, in dem sich Lebenslanges Lernen in einem direkten Umfeld infrastrukturell-organisatorisch institutionalisieren und individuell realisieren kann. Damit geht die sozial-räumliche Dimension von Weiter-Bildung im Konzept der ‚Lernenden Region‘ und die organisatorische Dimension im Konzept des (Bildungs-)Netzwerks auf. Programmatische Ausgangspunkte für die Förderung und Etablierung Lernender Regionen sind u.a. die regionalen Unterschiede in wirtschaftlicher Leistungskraft, Lebensbedingungen und Bildungschancen. Von der Grundphilosophie her zielt das Konzept

¹²⁰ Vgl. hierzu etwa Kruse 2003.

¹²¹ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004b. Parallel zu diesem Programm förderte das BMBF seit Anfang 2000 (bis 2003) das Projekt ‚Regionalberatung zur Sicherung und Weiterentwicklung des Ausbildungsplatzangebotes in den neuen Ländern‘. „Es zielt in besonderem Maße auf die Realisierung von regionalen Aktionen, die im Rahmen der im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit beschlossenen Ausbildungsplatzkonferenzen vereinbart wurden. Kern ist die Unterstützung und Initiierung von Netzwerken in Form regionaler Kooperationen. Dabei wird eine engere Verbindung von Qualifizierung und Regionalentwicklung angestrebt“ (Bund-Länder-Kommission 2001, S. 15).

„Lernende Region“ auf die Initiierung regionaler Strukturentwicklungsprozesse „von unten“ und damit auf Selbstorganisation und Selbstverantwortung.¹²² Den Fokus bildet die Optimierung endogener regionaler Potenziale, die sich auf das Zusammenwirken möglichst vieler relevanter Aktivitäten, Akteure und Ressourcen zur Entwicklung von Humanressourcen in einem wie auch immer definierten Funktionsraum Region richtet.¹²³ Regionale (Bildungs-)Netzwerke werden dabei als neue intermediäre Kooperationsform verstanden, die auf Bildung und regionale Entwicklung gleichermaßen ausgerichtet ist und auf der Basis vorhandener Potenziale und Ressourcen aus sich selbst heraus strukturbezogene Problemlösungen generieren soll. Vor dem Hintergrund der - trotz erheblicher staatlicher Fördermaßnahmen und Bildungsinvestitionen - weiter bestehenden regionalen Disparitäten im Zugang zu (Weiter-)Bildung, werden dem regionalisierten d.h. dezentralen Politikansatz gegenüber dem zentralen heute höhere Problemlösungskapazitäten zugeschrieben.¹²⁴ Lernende Regionen – so ein kritischer Einwand – werden dabei „manchmal schon als Allheilmittel gegen ökonomische Disparitäten, Bildungsdisparitäten oder sonstige Ungleichheiten gehandelt“.¹²⁵ Das Manko des endogenen Ansatzes wird dabei übersehen. Denn: Bestehende Schwächen in wirtschaftlicher Leistungskraft, Humankapitalausstattung und Bildungsinfrastruktur können sich wechselseitig verstärken und regionale Unterschiede zu Disparitäten kumulieren, so dass die Schere zwischen „starken“ und „schwachen“ Regionen weiter aufgeht. Lernende Regionen können zwar zu einer generellen Aktivierung und Vitalisierung beitragen, zugleich aber nur die Potenziale nutzen, die vor Ort vorhanden sind. Hinsichtlich des in der Regel relativ geringen Institutionalierungsgrades Lernender Regionen sind Zweifel angebracht, ob sie in der Lage sein werden, Disparitäten effektiv ausgleichen zu können. Kooperative netzwerkförmige (Bildungs-)Arrangements, die einen nachhaltigen Beitrag zur „lokalen und regionalen Erneuerung“ leisten wollen, müssten jedenfalls an einer (raumbezogenen) Analyse von Potenzialen *und* Defiziten ansetzen, um vorhandene Ressourcen wirkungsvoll re-kombinieren zu können. Und: Sie benötigen nicht zuletzt Ressourcen zur Überwindung festgestellter Defizite.

1.2.4 Bildungsorganisation in der Region: Bildungsnetzwerke - Kompetenzzentren

Im Kontext genereller Tendenzen der Regionalisierung staatlicher Strukturpolitik in Verbindung mit endogenisierten Entwicklungsansätzen, die nicht nur auf Aktivierung und Vitalisie-

¹²² Vgl. Husemann/Weishaupt 2003, S. 292.

¹²³ Vgl. Roß 2003, S. 2.

¹²⁴ Vgl. etwa Dobischat/Düsseldorf/Euler/Roß/Schlausch/Wilbers 2003.

¹²⁵ Wilbers 2001, S. 3.

rung, sondern vielmehr auf Innovation und Strukturbildung ‚von unten‘ zielen, rückt ‚Organisation‘ als relevante Gestaltungsebene in den Mittelpunkt. Insofern Organisationen Handlungen auf (system-)spezifische Ziele hin koordinieren und arbeitsteilig sequenzieren bilden sie eine entscheidende Schnittstelle, an der sich Entwicklung, das heißt (inter-systemische) Strukturbildung, realisieren kann. Auf der Folie des endogenisierten Ansatzes der Regionalentwicklung bedeutet dies zugleich Koordination und Kooperation zwischen Organisationen, die vor dem Hintergrund ihrer (unterschiedlichen) Formalziele Strukturen in einem abgrenzbaren Funktionsraum ‚Region‘ (zum wechselseitigen Nutzen) optimieren sollen. In der Optimierungslogik des endogenisierten Ansatzes kann sich regionale Entwicklung letztlich nur über kollektive (regionale) Akteure, das heißt an, in und zwischen Organisationen vollziehen. Organisationen bilden mithin die handlungspraktische Basis für Entwicklungsprozesse eines regionalen (Wirtschafts- und Bildungs-)Raums. Weichen Formen inter-organisationaler Kooperation in Netzwerken wird dabei seit den 90er Jahren für die Bewältigung komplexer Problemstellungen eine spezifische Leistungsfähigkeit gerade im Rahmen der endogenisierten Regionalentwicklung zugeschrieben.¹²⁶ Für die Optimierung regionaler Entwicklungspotenziale gewinnen Bildungsorganisation(en) bzw. die Organisation von Bildung im Raum eine besondere Relevanz, da das Humankapitalpotenzial als immaterieller und eher „langfristig entwicklungsfähiger ‚Standortfaktor‘ über das quantitative und qualitative Niveau an Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten in einer Region bereitgestellt wird“.¹²⁷ Das Infrastrukturniveau, also die räumliche Organisation vor Ort vorhandener Bildungsangebote, wird gleichsam zu einer bedeutenden Vermittlungsinstanz für die regionale Entwicklung. Um regionale Potenziale über Bildung und Qualifikation nachhaltig entwickeln zu können, muss Raum - vor allem in dünn besiedelten ländlichen Gebieten – als relevante Kategorie in Planungs- und Steuerungsmechanismen der Bildungsorganisationen eingelassen und Bildungsangebote auf die je spezifischen Bedarfe einer Region hin abgestimmt werden. Regionalisierte bildungspolitische Programmatiken, die eine Optimierung regionaler Angebots- und damit Gelegenheitsstrukturen für lebensbegleitendes Lernen intendieren, setzen insofern Impulse für die Entwicklung bereichs- und organisationsübergreifender Strukturen in der allgemeinen und beruflichen Aus- und

¹²⁶ Vgl. Schönig, W. 2003, S. 256. Wissen, Bedarf nach Geschwindigkeit und Vertrauen sind wesentliche Bestandteile von Netzwerken (vgl. Powell 1996, S. 252). Netzwerke als besondere Form kollektiven Handelns ermöglichen aufgrund nicht-marktförmiger und nicht-hierarchischer Austauschmodi u.a. die Verbreitung von Informationen und eine schnelle Umsetzung von Ideen. Sie bieten darüber hinaus Anreize zum Lernen und sind ein wirksames Mittel zur „Anwendung und Erweiterung solch intangibler Ressourcen wie implizites Wissen und technologische Innovation“ (ebd., S. 250). Gerade in wissensintensiven Dienstleistungsbereichen kommen die Vorteile netzwerkförmiger Kooperation zum Tragen. Vorteile für Netzwerkteilnehmer liegen u.a. in einer Reduktion von Unsicherheiten und Risiken. Vgl. hierzu auch Kroschel/Mohr 2001.

¹²⁷ Husemann/Weishaupt 2003, S. 291.

lichen Aus- und Weiterbildung. Kooperationen und Netzwerke sollen durch entsprechende Förderprogramme initiiert werden und auf der Basis selbstorganisierter und –gesteuerter Prozesse zu einer (nachhaltigen) Verbesserung regionaler Bildungsinfrastrukturen beitragen. Raumbezogene Strukturentwicklung im Bereich der Bildung und Qualifizierung soll mit anderen Worten durch ein (synergetisches) Zusammenwirken von Organisationen der Aus- und Weiterbildung bottom-up geleistet werden, um im Blick auf regionale Bedarfe eine bessere Abstimmung zwischen Bildungsanbietern und –abnehmern zu gewährleisten.

Im **Weiterbildungssegment** wird ‚Kooperation‘ als Mittel zur organisatorisch-strukturellen Systematisierung der pluralen Trägerlandschaft bildungspolitisch bereits seit den 60er Jahren eingefordert.¹²⁸ Aufgrund ihrer ordnungspolitischen Stellung stehen in der Weiterbildung Kooperation und Koordination aber immer schon im Spannungsfeld von Markt und Staat und das heißt zwischen träger-/einrichtungbezogenem Eigeninteresse und öffentlichen Ansprüchen. Wenngleich der Deutsche Bildungsrat (Strukturplan 1970) als auch die BLK (Bildungsgesamtplan 1973) der Kooperation von Weiterbildungseinrichtungen einen hohen systematische Stellenwert beigemessen hatten, konnte sich Weiterbildung nicht als ein kooperatives System etablieren, zumal sich im Laufe der 80er Jahre das Markt- und Konkurrenzmodell durchsetzte.¹²⁹ In Anbetracht ihrer ordnungspolitischen Verankerung in Prinzipien der Subsidiarität, Pluralität und Marktorganisation sind Kooperationsmodelle in der Weiterbildung, ungeachtet bildungspolitischer Appelle und rechtlicher Regelungen über Weiterbildungsgesetze, nur bedingt realisierbar.¹³⁰ Unter Konkurrenzbedingungen lassen sich (netzwerkförmige) Kooperationen nur dann etablieren, wenn alle Kooperationspartner gleichermaßen profitieren, also in einer win-win-Situation Kooperationsgewinne erzielt werden können und damit ausreichend Anreize gegeben sind.¹³¹ Mit Blick auf Ressourcenschonung und Qualitätsverbesserung gewinnen Kooperations- und Netzwerkkonzepte in der Weiterbildung erst seit den 90er Jahren – nicht zuletzt aufgrund von Förderprogrammen – an (praktischer) Relevanz. Vor dem Hintergrund der regionalpolitischen Bedeutung von (allgemeiner) Bildung und (beruflicher) Qualifizierung zielen bildungspolitische Programme darauf, strukturelle Defizite, die als

¹²⁸ Vgl. Jütte 2002, S. 13.

¹²⁹ Vgl. ebd. S. 14 ff.

¹³⁰ Vgl. Dobischat 2004, S. 4 sowie 2003, S. 14.

¹³¹ Netzwerke stellen organisatorische Hybridformen dar, die weder über Markt noch über Hierarchie steuerbar sind, sondern mehr oder weniger symmetrische Arrangements und Austauschformen zwischen Organisationen und/oder Akteuren etablieren und (entlang des Reziprozitätsprinzips) idealtypisch für alle Beteiligten Vorteile generieren. Netzwerktheoretisch gehen etwa Weyer (2000) und Powell (1996) davon aus, dass Netzwerke einen eigenständigen Typus der Koordination ausbilden (können), der ohne Zentrum auskommt und eher symmetrische Strukturen der Komplementarität, des Interessenausgleichs und der relativen Gleichrangigkeit der Akteure aufweist. Erst durch die Gleichrangigkeit der Akteure, die bei asymmetrischen Konstellationen nicht vorliegen, ergeben sich danach die Vorteile netzwerkförmiger Arrangements gegenüber anderen Formen der Koordination.

Ergebnis des ordnungspolitischen Systems der WB auftreten, „durch verstärkte Kooperation und Regulation zu reduzieren und damit die Funktionalität und Leistungsfähigkeit zu erhöhen“.¹³² Förderprogramme wie das Netzwerkprogramm des BMBF oder die Innovationsförderung des Hessischen Kultusministeriums fungieren als Impulsgeber, indem sie Anreize für regionale Kooperationen (in Bildungsnetzwerken) bieten.¹³³ So folgt das Innovations-/Förderprogramm, das im Anschluss an das Hessische Weiterbildungsgesetz (HWBG 2001) jährlich aufgelegt wird, im Fokus auf die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften einer expliziten Vernetzungsstrategie. Das Innovationskonzept zielt zwar in erster Linie auf die **allgemeine Weiterbildung** im Bereich des HWBG (33 Volkshochschulen und 9 Bildungswerke), ausgehend vom Leitmodell des lebensbegleitenden Lernens ist dabei aber eine engere träger- und bereichsübergreifende Kooperation von Weiterbildungseinrichtungen sowie eine stärkere Verzahnung von Bildungsbereichen und Bildungswegen intendiert.¹³⁴ Die im Rahmen der weiterbildungspolitischen Innovationsstrategie vorgegebenen systematischen Entwicklungspfade zentrieren auf einer Verbesserung der Angebot-Nachfrage-Passung etwa durch Neue Medien, (digitale) Kooperationen und den Aufbau regionaler Netzwerke sowie auf eine engere Verbindung allgemeiner und arbeitsweltbezogener Weiterbildung.¹³⁵ Konkrete Ziele liegen dabei u.a. in der „Förderung der Beschäftigungsfähigkeit“ sowie in der „Erschließung von Qualifizierungspotenzialen“¹³⁶. Vor dem Hintergrund dieser Zielorientierung werden innovative (Vernetzungs-)Projekte seit 2002 entsprechend mit Landesmitteln des Innovationspools¹³⁷ gefördert. Über die Fördermöglichkeiten des Innovationspools konnten – wie der erste hessische Weiterbildungsbericht von 2005 aufzeigt – zahlreiche Projekte angestoßen werden, die nicht nur an neuen Webbasierten Infrastrukturen (Weiterbildungsdaten-

¹³² Husemann/Weishaupt 2003, S. 291.

¹³³ Aus spieltheoretischer Perspektive ergibt sich für öffentliche Akteure ein „plausibles Programm“ zur Förderung von Netzwerken: „Erhöhe die Bedeutung der gemeinsamen Zukunft der privaten Akteure, belohne Kooperation und bestrafe Defektion“ (Elsner 2001, S.64; zitiert nach Schöning 2003, S. 256). Denn – so Schöning – geht man davon aus, dass private Anbieter ein Eigeninteresse an Kooperation und der Erstellung öffentlicher Güter haben, kann sich politische Intervention bzw. Steuerung darauf beschränken, zu deblockieren, zu beschleunigen und zu stabilisieren (ebd.).

¹³⁴ Das Programm des Jahres 2003 hebt insbesondere auf die Notwendigkeit ab, „arbeitsweltbezogene und allgemeine Weiterbildung inhaltlich und organisatorisch aufeinander abzustimmen und daraus Kooperationsgewinne für die beteiligten Akteure zu erzielen“ (Hessisches Kultusministerium 2003, S. 4).

¹³⁵ Im ordnungspolitischen Gefüge der (allgemeinen) Weiterbildung soll es einerseits „öffentliche Aufgabe bleiben, Bildungsangebote zu sichern, die nicht am Markt erbracht werden können, damit Weiterbildungschancen für alle bestehen und eine adäquate Bildung auch für Arbeitssuchende und bildungsfernere Zielgruppen angeboten wird. Andererseits wird es auch aus staatlicher Sicht darauf ankommen, die Anpassung der Weiterbildungseinrichtungen an die geänderten Bedingungen und die neue Marktsituation zu fördern, beim Aufbau von Infrastrukturen zu helfen sowie Transformationsprozesse zu erleichtern“ (HKM 2003, S. 4).

¹³⁶ ebd. 2003, S. 3 f.

¹³⁷ „Zweck des Innovationspools ist es, die Entwicklung der hessischen Weiterbildung, die Qualitätsentwicklung an den Weiterbildungseinrichtungen und ihre Zusammenarbeit gezielt zu fördern sowie die Beteiligung von Weiterbildungseinrichtungen aus Hessen an Programmen des Bundes und der Europäischen Union zu erleichtern“ (HKM 2003, S. 1).

banken) ansetzen oder neue Vermittlungswege (IuK-Lernumgebungen) erproben, sondern auch projektförmige Kooperationen zwischen Bildungsträgern und Institutionen der Arbeitswelt etwa im Kontext Lernender Regionen aufbauen.¹³⁸

Über zeitlich begrenzte projektförmige und damit eher flüchtige Kooperationsformen hinaus etablieren sich zunehmend auch festere Strukturen der Zusammenarbeit in regionalen Verbänden, die dauerhafte Kooperationen zwischen Weiterbildungsanbietern und anderen kollektiven Akteuren begründen.¹³⁹ Der Grad der Institutionalisierung kooperativer Beziehungen weist dabei große Unterschiede auf: So stellt etwa Jütte (2002) mit seiner Untersuchung einer lokalen Weiterbildungslandschaft unterschiedlich intensive Formen der Kooperationsgestaltung fest, die von Informations-/Erfahrungsaustausch über Absprachen, kooperative Planung und wechselseitige Teilnehmervermittlung bis hin zur Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen sowie formalen Kooperationen und Gründung gemeinschaftlicher Einrichtungen reichen. Dabei dominieren allerdings gering formalisierte Formen der Zusammenarbeit.¹⁴⁰ Dieser Befund deckt sich mit dem anderer Untersuchungen, wonach sich Zusammenarbeit in Kooperationsverbänden vor allem auf gemeinsame Werbung und Öffentlichkeitsarbeit konzentriert und mithin eher lose Kopplungen vorherrschen.¹⁴¹ Insoweit (öffentliche/private) Weiterbildungsanbieter auf regionalen Märkten konkurrieren, sind Optionen der Kooperation eher begrenzt. Unter Konkurrenzbedingungen ergeben sich Kooperationsgewinne für Weiterbildungseinrichtungen daher primär auf der Basis punktueller und zeitlich begrenzter (Aus-)Tauschbeziehungen in der Form lockerer Zusammenarbeit. Die Herausbildung dauerhafter Netzwerkstrukturen hängt mithin davon ab, ob und inwieweit sich öffentliche Ansprüche und regionale Bedarfe (nach Abstimmung und Systematisierung des Angebotes) mit partikularen Eigeninteressen der Anbieter in Einklang bringen lassen. „Kooperationen und Netzwerke in lernenden Regionen können (...) nur effektiv und optimal arbeiten, wenn die Akteure eine gegenseitige Akzeptanz entwickeln, einen Interessensausgleich und Partizipation ermöglichen“.¹⁴² Lernende Regionen können für die Institutionalisierung mehr oder weniger enger Kooperationsbeziehungen dabei nur eine allgemeine Plattform bieten.¹⁴³ Für den strukturellen

¹³⁸ Für konkrete Projektbeispiele vgl. Faulstich/Gnahn 2005, S. 60ff.

¹³⁹ Vgl. Jütte 2002, S. 19 mit Bezug auf die empirische Untersuchung von Faulstich/Vespermann/Zeuner (2001), die eine Bestandaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbände bzw. Netzwerke im Bereich des lebensbegleitenden Lernens in Deutschland liefern.

¹⁴⁰ Vgl. Jütte 2002, S. 61.

¹⁴¹ Vgl. hierzu etwa Wilbers (2002, S. 5) ebenfalls unter Bezugnahme auf die Untersuchung von Faulstich/Vespermann/Zeuner 2001.

¹⁴² Husemann/Weishaupt 2003, S. 292

¹⁴³ So konstituieren etwa die beiden nordhessischen Lernenden Regionen ‚Waldeck-Frankenberg‘ und ‚Kassel Stadt und Land‘ offene Netzwerkstrukturen mit gleichberechtigten regionalen Kooperationspartnern (öffentliche und private Bildungsträger, Kammern, (Schul-)Ämter, Arbeitsagenturen). Die Aktivitäten des Kooperations-

Aufbau dauerhafter netzwerkförmiger Arrangements in regionalen Bildungslandschaften aber benötigt man stark institutionalisierte Kerne, die jenseits von Partikularinteressen sowohl allgemein öffentlichen Ansprüchen der Chancengleichheit (und der Gleichwertigkeit von Lebensverhältnissen) als auch spezifisch regionalen Ansprüchen der Bereitstellung und Gestaltung von ‚Lerninfrastrukturen‘ im Kontext des lebensbegleitenden Lernens verpflichtet sind.¹⁴⁴ Im Blick auf berufliche Qualifikation wird die Orientierung an den Maßgaben lebenslangen Lernens von „Beteiligten aus Politik, Wirtschaft und Bildungsträgern gleichermaßen eingefordert“¹⁴⁵ und die Etablierung von Berufsbildungsnetzwerken wird für regionale Entwicklungsprozesse zu einem strategischen Ziel. Organisatorische Formen regionaler Bildungsnetzwerke, die auf kontinuierliche und stärker institutionalisierte Kooperationsbeziehungen (strong ties) angelegt sind, sollen im Bereich der **Beruflichen Bildung** entstehen. Das traditionelle duale System der beruflichen Bildung wird aufgrund seiner Schnittstellenfunktion für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Reproduktion und Entwicklung zu einem zentralen regional- und berufsbildungspolitischen Gestaltungsfeld. Im Mittelpunkt stehen dabei die Beruflichen Schulen, die sich zu nachfrage- und regionalorientiert arbeitenden Kompetenzzentren weiterentwickeln sollen. „Die Frage ist, welche Faktoren und Konstellationen dazu führen, die endogenen Potenziale einer Region zu entwickeln. Konkreter gefasst: Wie können die regionalen Kompetenzträger und damit auch potenzielle Innovationsträger besser zusammenwirken, so dass damit neue Lernpotenziale zum Nutzen der Auszubildenden (...) aber auch der regionalen Unternehmen erwachsen? Die Diskussionen haben gezeigt, dass die Berufliche Schule in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt werden sollte. Denn das Leitbild der Berufsbildung ist das einer regional und kooperativ ausgerichteten Berufsbildung“.¹⁴⁶

netzwerks werden über Netzwerkbüros koordiniert und abgestimmt und richten sich in weitestem Sinne auf die Förderung der Bereitschaft zu lebenslangem Lernen im regionalen Umfeld durch ein Bildungsmanagement und Bildungslobbying, das das vorhandene (Angebots-)Potenzial der regionalen Bildungsinfrastruktur erschließt, bündelt und transparent macht. Die gemeinsam getragenen Projekte bzw. Produkte der Netzwerkpartner konzentrieren sich auf die Einrichtung von Online-Bildungsdatenbanken und einer Online-Bildungsberatung, die Veranstaltung von Bildungskonferenzen, Bildungsmessen und Zukunftsforen sowie eine organisationsübergreifende Öffentlichkeitsarbeit. Weitere Teilprojekte werden unter Regie einzelner Netzwerkteilnehmer durchgeführt und fokussieren spezifische Bildungs- und Beratungssettings wie E-Learning, Berufliche (Neu-)Orientierung und Qualifizierung oder eine zukunftsorientierte landwirtschaftliche Bildung. Im Kontext dieser Kernaktivitäten und Projekte entstehen zwischen den Netzwerkpartnern eher lockere und punktuelle Austausch- und Kooperationsbezüge, die noch keine trägerübergreifende themenbezogene und koordinierte Poolbildung von Bildungsangeboten etablieren oder als konzertierte Aktion nachfrageorientiert regionale Bildungsbedarfe aufgreifen (können).

¹⁴⁴ Insbesondere im Blick auf die betrieblich gebundene Weiterbildung bleibt die Situation angesichts ihrer Bedeutung für regional-strukturelle Entwicklungsprozesse unbefriedigend, „wenn es nicht gelingt, sie in regionale Netzwerke einzubinden und über sie die Gleichwertigkeit regionaler Lernchancen zu sichern“ (Husemann/Weishaupt 2003, S. 292).

¹⁴⁵ Tenberg 2003, S. 2.

¹⁴⁶ Deitmer 2005, S. 215.

1.2.5 Berufliche Schulen als Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken

Berufliche Schulen sind zwar immer schon auf regionale Wirtschaftsräume bezogen: Ihre „Entstehungsgeschichte zeigt, dass (...) Gründungsanlässe, wirtschaftsgeografische Platzierungen und Bildungsangebote anfänglich primär von regionalen Bedürfnissen und Entwicklungszielen bestimmt waren“.¹⁴⁷ Unter Bedingungen globalisierter ökonomischer Entwicklungsdynamiken jedoch ist die etablierte (duale) Struktur und das gewachsene Potenzial der Schulen für gegenwärtige wirtschaftsräumliche und sozioökonomische (Entwicklungs-)Erfordernisse nicht mehr hinreichend. Vielmehr sollen sich Berufliche Schulen heute von ihrem je spezifischen Wirkungsfeld aus als Akteure „in die Mitgestaltung kommunaler und regionaler Entwicklungsprozesse einbringen und profilieren“.¹⁴⁸ Aufgrund der regionalökonomischen Bedeutung beruflicher Qualifikation werden den Beruflichen Schulen besondere Potenziale zugeschrieben – sie werden in ihrer Funktion für die Bereitstellung beruflicher Bildung vor Ort in einen mehr oder weniger direkten Zusammenhang mit Fragen der Regionalentwicklung gestellt.¹⁴⁹ In der Konsequenz bedeutet dies für Berufliche Schulen, ihre Bildungs- bzw. Lernangebote von der Region her zu denken und zu begründen. Zentral ist dabei, „dass die Anforderungen an die Berufsausbildung vor allem aus dem regionalen Bedarf z.B. von Seiten der in der Region befindlichen Wirtschaftsunternehmen erwachsen und deshalb auch von dort aus beantwortet werden sollten“.¹⁵⁰ Regionale Wirtschaftsstrukturen mit je spezifisch ausgeprägten Qualifizierungsbedarfen werden dann zum zentralen Ausgangspunkt für eine raumbezogene Organisation beruflicher Bildung und für das professionelle Handeln der Beruflichen Schulen vor Ort. Für die erfolgreiche Entwicklung einer Wirtschaftsregion ist daher nicht nur eine verstärkte Koordination und engere Kooperation zwischen den Beruflichen Schulen (als Bildungsanbieter) und den Unternehmen (als Bildungsnachfrager) im Kon-

¹⁴⁷ Schilling 2005, S. 199.

¹⁴⁸ Eicker/Hartmann/Schilling 2005, S. 319.

¹⁴⁹ Gerade im Hinblick auf die Zukunftsfähigkeit benachteiligter strukturschwacher Regionen sollen von den Beruflichen Schulen wichtige Impulse für die regionale Entwicklung ausgehen. Eicker/Hartmann (2005) konstatieren etwa für weite Gebiete Mecklenburg-Vorpommerns eine dramatische Abwärtsspirale, die sich aus den kulminierenden Effekten wirtschaftlicher Stagnation, negativer demografischer Entwicklungen und den zunehmenden Abwanderungsbewegungen der Wissens- und Kompetenzträger ergibt, so dass nicht nur das wirtschaftliche sondern auch das öffentliche Infrastrukturniveau bedroht ist. Berufliche Schulen – so die Autoren – werden hier zu zentralen regionalen Kompetenzträgern und zur Keimzelle im Netzwerk regionaler Bildungs- und Innovationsbemühungen, die einer wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Verödung weiter Landstriche entgegenwirken. Durch die stark rückläufigen Berufsschülerzahlen sind die Beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern allerdings ihrerseits in ihrer Funktion als flächendeckender Anbieter beruflicher Qualifikation und damit auch als regionaler Wirtschafts- und Kulturfaktor gefährdet. Eine Konzentration des Angebotes auf wenige zentrale Schulstandorte würde nicht zuletzt die Kooperation mit regionalen Betrieben erschweren (vgl. etwa Döring 2005).

¹⁵⁰ Deitmer 2005, S. 213.

text des Dualen Systems anzustreben. Darüber hinaus wird es notwendig, eine regionale Vernetzung beruflicher Lernprozesse „an verschiedenen Lernorten der beruflichen Bildung“ zu entwickeln, die *alle* relevanten Institutionen der (beruflichen) Aus- und Weiterbildung mit einbezieht.¹⁵¹

Bildungspolitische Diskussionen um die Organisation der Beruflichen Bildung fokussieren seit den 90er Jahren auf Netzwerkkonzepten und laufen (unter umsetzungsbezogenen Aspekten) auf die strukturelle und organisatorische Umgestaltung von Beruflichen Schulen zu. In Anknüpfung an Reorganisationstendenzen im Bereich von Wirtschaftsunternehmen richtet sich der Blick auf das Organisationsmodell dezentraler Kompetenzzentren.¹⁵² Auf der Basis der grundlegenden Leitkonzepte des ‚Lebenslangen Lernens‘ und der ‚Lernenden Region‘ wird die Entwicklung Beruflicher Schulen hin zu ‚Regionalen Kompetenzzentren‘¹⁵³ zu einem zentralen Politikziel. Mit ihren Empfehlungen, Programmentwürfen, Berichten und Fachtagungen hat vor allem die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) in den letzten Jahren die organisatorische Umstrukturierung und Weiterentwicklung von Beruflichen Schulen zu ‚Regionalen Kompetenzzentren‘ aktiv vorangetrieben und eine bundesweit verfolgte Reformstrategie vorbereitet.¹⁵⁴ So werden gegenwärtig

¹⁵¹ Deitmer 2005, S. 213. Die Einrichtung von Berufsbildungsdialogen und –netzwerken, die alle an beruflicher Bildung beteiligten Akteure einbezieht und auf eine an lokalen/regionalen Nachfrage- und Bedarfsstrukturen orientierte Ausgestaltung der Bildungsangebote abzielt, bereitet dann auch den Weg für eine weitgehende Regionalisierung der Berufsbildung insgesamt. In der Konsequenz ergibt sich daraus zum einen die Notwendigkeit einer Flexibilisierung von Rahmenrichtlinien und eine Entwicklung hin zu regional angepassten Lehrplänen, die auf die Qualifizierungsbedingungen und –bedarfe vor Ort abstellen. Zum anderen bedeutet eine regional gestaltete Berufsbildung eine weitere Stärkung der Rolle von Landkreisen bzw. Gebietskörperschaften. Sie stehen dann vor der Aufgabe, „die Berufsausbildung ressortübergreifend auf ihrer Handlungsebene selbst zu gestalten und zu fördern“ (ebd. S. 232) und das heißt die regionale Berufsbildungspolitik mit einer (regionalen) Arbeitsmarkt- und Wirtschaftspolitik zu verknüpfen.

¹⁵² Vgl. Wilbers 2005, S. 242. Aufgrund der im globalen Wettbewerb gestiegenen Umweltkomplexitäten geht der Trend betrieblicher Reorganisations- und Rationalisierungsprozesse hin zu einer Dezentralisierung von Unternehmenseinheiten einerseits und zu einer Konzentration auf Kernkompetenzen andererseits. Damit verbunden ist zugleich eine Verlagerung der Entscheidungsprozesse von der ‚Zentrale‘ auf nachgeordnete ‚Einheiten‘. Im Kontext solcher Prozesse werden ganze Service- aber auch Funktionsbereiche zu operativ selbständig agierenden Kompetenzzentren entwickelt, die unternehmensintern (Dienst-)Leistungen erbringen. Kompetenzzentren werden als unternehmensübergreifende Einheiten definiert, „die Wissen und Fähigkeiten hinsichtlich der Erbringung einer bestimmten Leistung auf sich vereinigen und weiterentwickeln“ (Winkler 1999 zitiert nach Wilbers 2005, S. 242). Bei Kompetenzzentren überlagern sich die „funktionale und objektbezogene Strukturdimension“ insofern, als sie „der Spezialisierung auf einzelne Inhalte des Leistungsprozesses“ dienen (Thom/Ritz 2000 zitiert nach Wilbers ebd.). Kompetenzzentren übernehmen Kern- oder Supportprozesse von Partnern „in der Absicht, den Erfolg dieser Prozesse beim Partner zu erhöhen“ (Wilbers 2005, S. 242). Innerhalb eines Unternehmens fungieren sie als Leistungsersteller für interne Kunden.

¹⁵³ Zur Modernisierung der Berufsbildung empfiehlt etwa das ‚Berliner Memorandum‘ (1999) als Entwicklungspfad die Schaffung ‚Regionaler Kompetenzzentren‘, denen ein „besonderes Innovations- und Wirkungspotenzial zugesprochen“ wird (Tenberg 2003, S. 1). Ebenso wie das ‚Berliner Memorandum‘, das durch den Beirat ‚Berufliche Bildung und Beschäftigungspolitik‘ für die Senatsverwaltung f. Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen erarbeitet wurde, schlagen die Gutachten des Instituts für Technik und Bildung (1997) sowie das Berliner Gutachten zum Strukturwandel im Handwerk (2000) die Entwicklung von Berufsbildungszentren als *Agenturen für die Innovation der regionalen Berufsbildung* vor (vgl. Kurz 2005, S. 271).

¹⁵⁴ Vgl. Bund-Länder-Kommission 2001, 2002, 2003.

tig in allen Bundesländern politisch initiierte Reformprojekte durchgeführt oder entsprechende Vorhaben vorbereitet.¹⁵⁵ Die Schaffung ‚Regionaler Kompetenzzentren‘ ist damit „eine länderübergreifende, auf oberster Ebene erwünschte Entwicklungsperspektive“.¹⁵⁶ Mit dieser (Entwicklungs-)Programmatik verbindet sich das strategische Ziel, das Angebot an beruflicher Aus- und Weiterbildung lokal bzw. regional zu vernetzen und etwa über Berufsbildungsdialoge bedarfsorientiert weiterzuentwickeln. Steht in rein funktionaler Betrachtungsweise dabei die regionalökonomische Relevanz beruflicher Bildung und Qualifizierung im Mittelpunkt, so kommt unter einer organisatorischen Perspektive die Rolle der Beruflichen Schule als Vermittlungsinstanz und Basiselement in regionalen Berufsbildungsarrangements bzw. –landschaften in den Blick. Gerade für die Institutionalisierung von Berufsbildungsnetzwerken wird den Beruflichen Schulen eine zentrale (Entwicklungs-)Aufgabe zugeordnet: Sie sollen als Zentren bzw. Knotenpunkte in solchen regionalen Netzwerken agieren und „ihre Bildungsangebote in Partnerschaft mit der Wirtschaft und der Gesellschaft weiterentwickeln“.¹⁵⁷ Mit dem Konzept ‚Regionaler Kompetenzzentren‘ verdichten sich mithin die generellen Politikansätze der Dezentralisierung, Regionalisierung und Endogenisierung auf eine organisatorische Form, welcher für die Modernisierung Beruflicher Bildung und für Prozesse der Regionalentwicklung gleichermaßen ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Zudem läuft dieser Entwicklungspfad mit dem der Neuen Verwaltungssteuerung zusammen, der im Kontext der Outputsteuerung auch im Bildungsbereich auf eine Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen und eine Erhöhung organisationaler Effektivität und Effizienz sowie auf die Implementierung von Qualitätsmanagementinstrumenten zielt.

Mit der Weiterentwicklung beruflicher Schulen zu Regionalen Kompetenzzentren in Berufsbildungsnetzwerken und dem erweiterten Bildungsauftrag ist nicht nur ein erheblicher Wandel sowohl der äußeren administrativen Rahmenbedingungen als auch der inneren organisatorisch-professionellen Orientierungen verbunden. Vor dem Hintergrund der politischen Richtungsweisung durch die BLK wird in der Konsequenz vielmehr eine grundlegende Reorganisation der Binnenstrukturen, der Lernprozesse und Angebote sowie der Umweltbeziehungen erforderlich. Denn: Regionale Kompetenzzentren sollen als berufliche Bildungszentren agieren, die die Lernenden (als primäre Adressaten) zu individuellem, selbstorganisiertem

¹⁵⁵ Für eine Übersicht über den Stand der Weiterentwicklung Beruflicher Schulen in den einzelnen Bundesländern vgl. Kurz 2005. Im Sinne der BLK-Empfehlungen sind insbesondere in Schleswig-Holstein und Niedersachsen weitreichende Reformen eingeleitet worden, die sich in Hinblick auf die neuen Kompetenzzentren weniger am Leitbild ‚Schule‘ als vielmehr am Leitbild ‚Further Educational Colleges‘ orientieren und auch eine Rechts- und Geschäftsfähigkeit der Organisationen vorsehen (vgl. ebd. S. 289 f.).

¹⁵⁶ Tenberg 2003, S. 1.

¹⁵⁷ Gulde/Wissmann/Würstle/Thimet 2005, S. 296.

und lebenslangem Lernen befähigen und „sich eigenständig und eigenverantwortlich als Teil eines regionalen Kooperationsnetzwerks aus Schulen und Betrieben“ verstehen; sie sollen dabei ihre Ressourcen in optimierter Weise nutzen, im Netzwerk von Synergien profitieren und ihre Weiterentwicklung unterstützt durch eigenständiges Qualitätsmanagement aktiv betreiben.¹⁵⁸ Im Horizont dieser Entwicklungsperspektive wird eine paradigmatische Umstellung des organisatorisch-professionellen Selbstverständnisses von einer bürokratisch verwalteten Unterrichtsanstalt hin zu einem *Bildungsdienstleister* für unterschiedliche Kundengruppen zu einer systematischen Bedingung. Zentral geht es darum, „das traditionell (zumeist passive und starre) angebotsorientierte Verhalten der Beruflichen Schulen auf stärkere Nachfrageorientierung, d.h. auf mehr eigenständiges Agieren zur Befriedigung konkreter Nachfrage und regionaler Bedürfnisse hin umzusteuern“¹⁵⁹ und inhaltlich flexible nachfrageorientierte Berufsbildungsprogramme – auch über die Erstausbildung hinaus – zu entwickeln bzw. anzubieten.¹⁶⁰

1.2.6 Schulen für Erwachsene im Kontext bildungs- und regionalpolitischer Programmatiken

Die Institutionalisierung des ‚Zweiten Bildungswegs‘ in der Nachkriegszeit steht einerseits im Zusammenhang mit gesellschaftlich-ökonomischen Entwicklungsperspektiven und andererseits im Kontext des gesellschafts- und bildungspolitischen Postulats der Chancengleichheit. Der Zweite Bildungsweg (hier: Schulen für Erwachsene) sollte als „Korrektiv zum herkömmlichen Bildungssystem“¹⁶¹ fungieren und einen Beitrag zur Ausschöpfung der vom ersten Bildungsweg nicht genutzten ‚Begabungsreserven‘ leisten. Jenseits der ökonomisch definierten Funktion richteten sich bildungspolitische Intensionen damals wie heute darauf, eine nachträgliche Korrektur von Bildungsentscheidungen zu ermöglichen und insbesondere benachteiligten Erwachsenen aus unteren sozialen/bildungsfernen Schichten nachträgliche Chancen auf einen weiterführenden Bildungsabschluss zu eröffnen.¹⁶² Schulen für Erwachsene - so heißt es etwa im Bericht der hessischen Grundsatzkommission von 1995 - „waren und sind immer

¹⁵⁸ Tenberg 2003, S. 4.

¹⁵⁹ Schilling 2005, S. 204.

¹⁶⁰ Vgl. auch Tenberg 2003, S. 5.

¹⁶¹ Jüttemann 1991, S. 27.

¹⁶² Von der ursprünglichen (Bildungs-)Konzeption her sollten die Schulen für Erwachsene, die zunächst auf gymnasiale Bildungsgänge an Abendgymnasien und Hessenkollegs beschränkt blieben, eng an den mitgebrachten Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie an Berufs- und Sozialerfahrungen anknüpfen und erwachsenen Studierenden eine Alternative zum traditionellen Schulsystem bieten. In der berufsbezogenen Konzeption des ZBW wurden Arbeit und Bildung dabei in einen engen Zusammenhang gestellt. Entgegen der Absicht, Erwachsenen eine gleichwertige berufsorientierte Alternative zu bieten, entwickelte sich der Bildungsgang immer mehr zu einem *Nachholweg* für den Erwerb schulischer Bildungszertifikate (vgl. dazu Jüttemann 1991).

auch eine Chance, soziale Benachteiligungen auszugleichen, frühere Entscheidungen (über Bildungs- und Berufsweg) oder frühere Versäumnisse (...) zu korrigieren. Sie bieten die Möglichkeit eines sozialen Aufstiegs durch schulische Qualifikation, eröffnen Neuorientierungen für den weiteren Lebensweg und fördern die Persönlichkeitsentwicklung. Auf die Gesellschaft bezogen leisten die Schulen für Erwachsene einen Beitrag zur Höherqualifizierung eines Teils der Arbeitskräfte“.¹⁶³

Die strukturelle Weiterentwicklung der Schulen für Erwachsene wurde bereits im Anschluss an die Novellierung des Hessischen Schulgesetzes durch die Grundsatzkommission des Hessischen Kultusministeriums ab Mitte der 90er in Gang gesetzt, um adäquat auf veränderte Rahmenbedingungen reagieren zu können. Schulen für Erwachsene stehen heute aber - wie alle Bildungseinrichtungen – im Kontext gesellschaftlicher wie ökonomischer Dynamiken der Wissensgesellschaft und bildungspolitischer Zielsetzungen, die sich mit der Programmatik des lebenslangen Lernens und der lernenden Region verbinden, vor neuen Herausforderungen. Im Überschneidungsbereich zwischen bildungs- und regionalpolitischen Perspektiven gelten Bildungseinrichtungen als wichtiger Bestandteil des endogenen Entwicklungspotenzials einer Region: Sie sind gehalten, ihre professionellen Kompetenzen in regionale (Bildungs-)Settings einzuspeisen und einen Beitrag zur Regionalentwicklung zu leisten, indem sie (Weiter-)Lernfähigkeit, Kompetenzen und (berufliche) Qualifikationen der Menschen im regionalen Umfeld bedarfsgerecht entwickeln. Bildungseinrichtungen der allgemeinen wie der beruflichen Aus- und Weiterbildung konstituieren mit ihren je spezifischen Angeboten regionale ‚Bildungsräume‘ und etablieren damit Gelegenheitsstrukturen, die individuelle Bildungschancen bzw. Lernoptionen in einer sozial-ökonomischen und räumlichen Umwelt präformieren. Schulen für Erwachsene sind ein der schulischen Erstausbildung ‚nachgelagertes System‘, das die Fortsetzung bzw. Wiederaufnahme von Bildungsverläufen und/oder die Kompensation verpasster Chancen und damit die nachträgliche Einlösung von Bildungsambitionen ermöglicht. Im Fokus auf ihre erwachsenen Adressaten fungieren sie in besonderer Weise als intermediärer ‚Strukturgeber des Lebenslaufs‘ und Vermittler (berufs-)biografischer Statuspassagen.¹⁶⁴ Auf der Folie einer Bildungsprogrammatik, die ‚Lernen‘ sowohl in zeitlicher als auch in räumlicher Dimension auf seine gesellschaftliche, soziale und ökonomische Funktion hin konzeptualisiert, sind gerade Schulen für Erwachsene vor besondere Entwicklungs- und Gestaltungsaufgaben gestellt. Mit Perspektive auf das Chancengleichheitspostulat zielt die Weiterentwicklung der Schulen im Kern auf eine Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten und

¹⁶³ Grundsatzkommission des Hessischen Kultusministeriums 1995, S. 8.

¹⁶⁴ Vgl. Alheit/Dausien 2002, S. 570.

das heißt einerseits auf die innerorganisatorische Optimierung der Struktur von Lernorganisation und -prozessen¹⁶⁵ sowie andererseits auf die Schaffung raumbezogener interorganisatorischer (Lern-)Infrastrukturen im Konzert lokaler/regionaler Bildungsanbieter. Vor diesem Hintergrund sind die SfE (durch die VO SfE) aufgefordert, zum einen pädagogische Weiterbildung und Profilbildung im Rahmen der Schulprogrammarbeit aktiv voranzutreiben sowie zum anderen sich stärker zu ihrer Umwelt hin zu öffnen und Optionen der Kooperation mit lokalen/regionalen Akteuren zu suchen und zu nutzen. Um das Chancengleichheitspostulat auch praktisch einlösen zu können, ist eine nutzerorientierte raum-zeitliche Organisation des Bildungsangebotes insofern von herausragender Bedeutung, als sie – nicht zuletzt aufgrund disparitärer regionaler Bildungsinfrastrukturen – gerade für erwachsene (berufstätige) Adressaten *die* Gelegenheitsstrukturen etabliert, die eine Teilhabe ermöglicht oder verhindert. Denn: In Anbetracht der Raumausstattung mit schulabschlussbezogenen Weiterbildungsangeboten geht es für die Adressaten in großflächigen infrastrukturell schwach ausgestatteten Gebieten in besonderer Weise um die Überwindung von Raum und Zeit. Die Bildungsangebote einer Region etablieren nicht nur je differente Gelegenheitsstrukturen eines ‚Bildungsraum‘, sondern haben vielmehr auch einen Aufforderungscharakter für potenzielle Nutzer. In diesem Zusammenhang stellt sich dann die Frage, welche Rolle die Schulen für Erwachsene vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Aufgabe in der Region spielen und welche Funktion sie im Konzert regionaler (Weiter-)Bildungsanbieter übernehmen – kurz welchen Beitrag sie leisten sollen und können.

¹⁶⁵ Klassische Lehr-Lern-Settings werden unter Bedingungen der ‚Wissensgesellschaft‘ problematisch. Um also die Bereitschaft der erwachsenen Klientel zu lebenslangem Lernen nachhaltig fördern zu können, bedarf es einer motivierenden Lernumwelt und damit einer optimierten *Lernorganisation*, die sich an Situation und Voraussetzungen der Lernenden zu orientieren hat.

TEIL II:

Die Schulen für Erwachsene in der Region Nord- und Osthessen: Schulische und regionale Settings

Kapitel 2: Die Schulen für Erwachsene – Ein Überblick

Die Schulen des ‚Zweiten Bildungswegs‘ in Hessen sind Einrichtungen der Erwachsenenbildung einerseits und Teil des öffentlichen allgemein bildenden Schulsystems andererseits. Als Angebotsschulen organisieren sie Lernprozesse für Erwachsene, die auf den ‚nachträglichen Erwerb‘ von Bildungszertifikaten hin spezifiziert sind. Im Rahmen dieses speziellen Bildungsarrangements wird eine besondere Adressatenkonstruktion zugrunde gelegt, die sich in Bildungsprogrammatis und (Unterrichts-)Methodik spiegelt. Von ihrer historischen Entwicklung her setzten Einrichtungen des ‚Zweiten Bildungswegs‘ dabei am Erwachsenenstatus ebenso an wie an der Berufserfahrung/-tätigkeit der Adressaten und waren zunächst auf gymnasiale Bildung fokussiert. Seit seiner Institutionalisierung in der Nachkriegszeit differenzierte sich das System über die Gründung von Tagesgymnasien (Hessenkollegs) sowie die Etablierung neuer Bildungsgänge (Haupt- und Realschule) immer weiter aus und adressiert heute heterogene Zielgruppen mit unterschiedlichen Bildungsambitionen und divergierenden Lernvoraussetzungen und -bedarfen. In Verbindung mit sich wandelnden gesellschaftlich-ökonomischen Rahmenbedingungen verändern sich damit zentrale adressatenbezogene Parameter wie Alter, Berufsausbildung und Berufstätigkeit, so dass die klassische Adressatenkonstruktion der Gründungsphase brüchig wird.

Im Kontext eines neuen Steuerungsparadigmas, mit dem öffentliche Einrichtungen auf Kriterien der Effizienz und Effektivität einerseits und auf Selbstorganisation/Autonomie andererseits umgestellt werden, erlebt auch der ‚Zweite Bildungsweg‘ derzeit einen grundlegenden Wandel. Die Modernisierung des Systems, die durch die neue Programmatik der Bildungssteuerung eingeleitet wird und anhand neuer rechtliche Rahmenvorgaben (VO) an den Einzelschulen ansetzt, stellt die Schulen für Erwachsene insgesamt vor neue Herausforderungen: Sie sollen *interne* Steuerungsprozesse auf der Grundlage der ‚Neuen Verwaltungssteuerung‘ organisieren und werden auf eine organisatorisch-pädagogische Weiterentwicklung qua Selbstprogrammierung verpflichtet.

Unter einer strukturellen Perspektive liefern wir in **Teil 1** des Kapitels zunächst einen Überblick über den quantitativen Ausbau sowie die zahlenmäßige Entwicklung des Systems und gehen dabei auf bildungsgangspezifische und regionale Aspekte ein. Im Kontext der mit der VO intendierten qualitativen Weiterentwicklung und Ausgestaltung der SfE beziehen wir uns auf die beiden Entwicklungsdimensionen ‚Schulprogrammarbeit / interne Evaluation‘ sowie ‚schulübergreifende Zusammenarbeit‘ (2.1.1). Im Fokus auf die Adressaten stellen wir in einem weiteren Schritt die beiden differenten organisatorischen Modelle – Tagesgymnasium

und Abendschule – sowie die Bildungsgänge der Schulen für Erwachsene vor (2.1.2).

Schließlich skizzieren wir die mit der VO SfE geregelte formale Organisation der Bildungsgänge entlang der allgemeinen Zugangsbedingungen und der generellen Ausbildungsstruktur (2.1.3).

Mit **Teil 2** des Kapitels wechseln wir die Perspektive und verengen den Fokus auf die Schulen für Erwachsene in Kassel und Bad Hersfeld (2.2). Im Spiegel der allgemeinen durch die VO gesetzten Rahmenbedingungen liefern wir dabei eine verdichtete institutionelle Beschreibung der Einzelschulen entlang ihrer je unterschiedlich spezifizierten Aufnahmepraxen sowie der formalen Organisation ihres Bildungsangebotes (Ausbildungsprofil); ergänzend gehen wir auch auf schulische Zusatzangebote und schulkulturelle Rahmungen ein (2.2.1). Vor dem Hintergrund der intendierten qualitativen Ausgestaltung des Systems, die zentral auf eine ‚interne Weiterentwicklung‘ der SfE zielt, nehmen wir die Schulprogramme der beiden Kasseler Schulen genauer in den Blick. In einem ersten Schritt beschreiben wir die Programme entlang der textlichen Ablaufstruktur und zeigen dabei ihre zentralen inhaltlich-programmatischen Eckpunkte auf (2.2.2). Als programmatische Selbstbeschreibungen spiegeln die Schulprogramme, über institutionelle Markierungen hinaus, den pädagogischen Impetus und die Entwicklungsdynamik der Schulen wider und repräsentieren damit nicht nur das pädagogische Profil, sondern stehen auch für ihre spezifische Identität. In einem weiteren Schritt analysieren wir die beiden Programme im Hinblick auf ihre Gestaltungsschwerpunkte und pädagogische Profilierung sowie ihr Potenzial für eine selbstgesteuerte Weiterentwicklung (2.2.3). Dabei werden zwischen den beiden Schulen z.T. grundlegende Unterschiede nicht nur im pädagogischen Selbstverständnis, sondern vor allem im Verständnis von Schulprogrammarbeit und der Steuerung schulinterner Weiterentwicklungsprozesse deutlich.

2.1 Die Schulen für Erwachsene in Hessen

2.1.1 Systemausbau und Entwicklung der Studierendenzahlen

Der generelle **Bildungsauftrag** der Schulen für Erwachsene (SfE) besteht entlang des Hessischen Schulgesetzes darin, ihren Adressaten „den Erwerb von Abschlüssen der allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe nachträglich zu ermöglichen“ (HSchG § 11 Abs. 2). Dem entsprechend bieten die Schulen für Erwachsene in Hessen Bildungsgänge auf Haupt-, Real- schul- sowie Gymnasialniveau an. Entlang des gesetzlichen Auftrages steht die Vermittlung von Bildungszertifikaten deutlich im Mittelpunkt. Die SfE sollen dabei nicht nur das Recht auf Bildung sichern, sondern zugleich einen bildungspolitischen Auftrag erfüllen, indem sie ihren erwachsenen Adressaten Chancen eröffnen

- frühere Bildungsentscheidungen zu korrigieren
- soziale (aber auch marktbezogene) Benachteiligungen auszugleichen
- verpasste Bildungschancen wiederherzustellen sowie
- bildungsbiografische Misserfolge und Kompetenzdefizite aus der Schullaufbahn zu bearbeiten.

Seit seiner Institutionalisierung in der Nachkriegszeit versteht sich der ‚Zweite Bildungsweg‘ als Beitrag zu einer gerechteren Verteilung von Bildungschancen und steht damit in der Tradition einer bildungspolitischen Programmatik der Chancengerechtigkeit. Während in der Aufbauphase vor allem kriegsbedingte Schullaufbahnunterbrechungen im gymnasialen Bereich bearbeitet wurden, so erfüllt der ‚Zweite Bildungsweg‘ heute zunehmend auch eine (zertifikats- und kompetenzbezogene) kompensatorische Funktion im unteren und mittleren Segment für eine junge Klientel mitunter im unmittelbaren bzw. zeitnahen Anschluss an die Pflichtschulzeit.

Der **Aufbau eines schulabschlussbezogenen Bildungswesens** für berufstätige Erwachsene konzentrierte sich in den 50er und 60er Jahren auf Einrichtungen im gymnasialen Bildungssegment. Bereits 1946 wurden in Kassel und 1947 in Frankfurt die beiden ersten Abendgymnasien (wieder neu) gegründet. Mitte der 50er Jahre folgten weitere Standorte in Darmstadt und Gießen sowie eine private Einrichtung in Offenbach. Insgesamt erlebte der ‚Zweite Bildungsweg‘ vor allem in den 1960er Jahren eine Expansionsphase: Es wurde nicht nur das Segment der Abendgymnasien (AG) weiter ausgebaut¹⁶⁶, vielmehr wurde das System um die

¹⁶⁶ Allein zwischen 1965 und 1969 wurden drei zusätzliche Abendgymnasien an den Standorten Neu-Isenburg, Wiesbaden und Marburg eingerichtet.

Einrichtung von insgesamt fünf Hessenkollegs (HK) erweitert.¹⁶⁷ Damit war ein Bildungsangebot geschaffen worden, das – als Alternative zum Abendgymnasium für Berufstätige – nichtberufstätigen Erwachsenen den Erwerb eines Abiturs im Tagesunterricht ermöglichte. Der Aufbauphase in den 50er und 60er Jahren folgte seit den 70er Jahren eine erneute Erweiterung des Systems um zusätzliche Bildungsgänge.

Zwar wurde die hessenweit erste Abendrealschule (ARS) bereits 1965 in Kassel als ‚Unterbau zum Abendgymnasium‘ eröffnet, die eigentliche Gründungsphase des mittleren Bildungsgangs liegt aber schwerpunktmäßig zwischen 1978 und 1984. Abendhauptschulen (AHS) wurden u.a. 1976 in Wiesbaden, 1983 in Frankfurt und 1994 in Kassel gegründet. Das hessenweite Angebot an Bildungsgängen wurde in den letzten Jahren zudem durch Außenstellen Gründungen in Bad Hersfeld (1988), Michelstadt (1998) und Groß-Gerau (2003) weiter ausgebaut.

Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht den Ausbau des Systems und zeigt die Entwicklung der SfE in Hessen anhand der Standortzahl pro Bildungsgang im Jahr 1975 und 2005.

Tabelle 1: Zahl der Standorte pro Bildungsgang an SfE in Hessen

Bildungsgänge	Standorte N	
	1975	2005
AHS	---	7
ARS	1	9
AG	8	10
Priv. AG	1	1
HK	5	4
Priv. Koll.	2	2

Es wird deutlich, dass ein standortbezogener Systemausbau seit den 70er Jahren vor allem im unteren und mittleren Segment erfolgte. Gegenüber 1975 kann man heute eine AHS an 7 und eine ARS an weiteren 8 Standorten (neben Kassel) besuchen, während im gymnasialen Bereich in den letzten 30 Jahren nur 2 weitere AG-Standorte hinzugekommen sind und ein Hessenkolleg (Rüsselsheim) sogar geschlossen wurde.¹⁶⁸

Das Angebot wird sowohl in der Form von Einzelschulen (vor allem Kollegs und einige AGs) als auch in unterschiedlichen **organisatorischen Verbindungen** zwischen AHS, ARS und AG vorgehalten. Es bestehen derzeit Verbundformen zwischen Abendhaupt- und Abendrealschulen etwa in Frankfurt oder Groß-Gerau ebenso wie zwischen Abendrealschule und Abendgymnasium etwa in Michelstadt. Daneben gibt es auch Formen, die alle Bildungsgänge unter einem organisatorischen Dach vereinen, wie zum Beispiel in Kassel/Bad Hersfeld, Marburg und Gießen. Laut VO SfE sind weitere Verbundformen möglich: „Insbesondere können

¹⁶⁷ Im Zeitraum 1959 bis 1964 entstanden die Hessenkollegs Wiesbaden, Frankfurt, Kassel, Wetzlar und Rüsselsheim sowie zwei staatlich anerkannte private Kollegs in Darmstadt und Laubach.

¹⁶⁸ Der SfE-Standort Frankfurt, der bis dahin ein Abendgymnasium mit Nachmittagsunterricht (AG I) vorhielt, wurde allerdings im Jahr 1978 durch das Abendangebot des AG II ergänzt.

auch organisatorische Verbindungen zwischen Abendgymnasien und Hessenkollegs hergestellt werden“ (§ 1 Abs. 3).

Vor dem Hintergrund des Systemausbaus betrachten wir zunächst die aktuelle **Entwicklung der Studierendenzahlen** der SfE in Hessen im Fünfjahreszeitraum zwischen 1999 und 2003.

Tabelle 2: Entwicklung der Studierendenzahlen der SfE Hessen 1999-2003

Bildungsgang	Studierende		Diff. 1999/2003	
	1999	2003	N	%
AHS	153	209	+56	+36,60
ARS	1.042	1.491	+449	+43,09
AG ¹⁾	2.322	2.901	+579	+24,94
HK	894	903	+9	+1,01
Gesamt	6.410	7.507	+1.093	+24,78

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt. Die allgemein bildenden Schulen in Hessen 2003. Teil 3: Gymnasien und Schulen für Erwachsene. Stand 26. September 2003. Kennziffer BI 1-j/03. Ausgabemonat Juni 2004, S. 42-44; eigene Berechnungen
1) inkl. DaZ-Aufbaukurs

Auch von seiner Größe her befindet sich das System in den letzten Jahren in einer Wachstumsphase, wobei das Wachstum je nach Bildungssegment unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Insgesamt sind für die hessenweite Entwicklung der Schulen für Erwachsene ab 1999 deutlich steigende Studierendenzahlen festzustellen. Gegenüber N=4.411 im Jahr 1999 erreichten die SfE im Jahr 2003 eine Gesamtzahl von N=5.504 Studierenden. Dabei weist die Abendrealschule von allen Bildungsgängen mit rund 43% die höchsten (prozentualen) Zuwachsraten auf und leistet auch von den absoluten Zuwächsen her einen bedeutenden Beitrag zum Gesamtwachstum des Systems. Während sich die ARS heute neben dem AG zu einem zentralen Standbein der Schulen für Erwachsene entwickelt hat, bleibt die AHS trotz des erfolgten Ausbaus auf insgesamt 7 Standorte von den Studierendenzahlen her gesehen ein marginaler Bildungsbereich (vgl. dazu insges. Kap. 5.1).

Das Wachstum des Systems relativiert sich jedoch, insbesondere im Blick auf das gymnasiale Bildungssegment, wenn man den Beobachtungszeitraum vergrößert und die Entwicklung innerhalb der letzten 20 Jahre zugrunde legt. Ausgehend von der Systemgröße im Jahr 1983 (N=4.693) hatten die SfE in Hessen zwar bereits 1988 einen Peak von fast 5.000 Studierenden zu verzeichnen, danach allerdings ist die Studierendenzahl bis 1996 wieder kontinuierlich auf N=4.120 abgesunken.¹⁶⁹ Erst ab 1997 setzte dann eine ungebrochene Wachstumsphase ein, die bis heute anhält.

¹⁶⁹ Wir beziehen uns in der Betrachtung der Systementwicklung insgesamt auf die Übersicht des Hessischen Statistischen Landesamtes „Abendgymnasien, Kollegs, Abendrealschulen und Abendhauptschulen seit 1980“ (vgl. HSL 2004, a.a.O. S. 40). Die beiden Messzeitpunkte 1988 und 1996 markieren einen Höchststand und einen Tiefststand der Studierendenzahlen, wobei die Entwicklung zwischen diesen Zeitpunkten jeweils relativ kontinuierlich mit steigender oder sinkender Tendenz verläuft. Bei den hier angegebenen Zeitpunkten handelt es sich insofern um Wendepunkte in der Gesamttendenz.

Tabelle 3: Entwicklung der Studierendenzahlen der SfE Hessen 1983-2003

Bildungsgang	Studierende			
	1983	1988	1996	2003
AHS	57	31	82	209
ARS	636	733	1.030	1.491
AG	3003	3.212	2.351	2.901
HK	997	1.023	657	903
Gesamt	4.693	4.999	4.120	5.504

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt, 2004 a.a.O.

Während aber für die ARS zwischen 1983 und 2003 ein kontinuierliches Wachstum festzustellen ist, verläuft die Entwicklung im Gymnasial-Segment diskontinuierlich und weist einen erheblichen Einbruch der Studierendenzahlen Mitte der 90er Jahre auf. Weder die Abendgymnasien noch die Hessenkollegs konnten sich bislang von dieser Schwächephase vollständig erholen: Auch im Jahr 2003 wird der alte Höchststand von 1988 nicht wieder erreicht. In einem weiteren Schritt betrachten wir die **regionale Verteilung** der SfE-Standorte und Studierendenzahlen in Hessen. Schulen für Erwachsene werden heute – einschließlich der privaten Schulen und der drei Außenstellen – hessenweit in 14 Städten mit je unterschiedlichen Bildungsangeboten und in differenten Verbundformen vorgehalten.¹⁷⁰ Die Standorte der SfE konzentrieren sich von der regionalen Verteilung her allerdings in der Mehrzahl auf Südhessen.¹⁷¹ Die regional ungleiche Standortverteilung spiegelt sich dann auch in den bildungsgangbezogenen Studierendenzahlen der drei hessischen Regionen bzw. Regierungsbezirke (Nord-Ost / Mitte / Süd) wider.

Tabelle 4: Studierendenzahl an den SfE-Standorten in Nord-, Mittel- und Südhessen im Jahr 2003

Region/Reg.Bez.	Studierende nach Bildungsgang / Schultyp							
	AHS		ARS		AG		Kolleg	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nord/Ost	2 Sto. 81	38,76	2 Sto. 385	25,82	2 Sto. 307	10,58	1 Sto. 206	22,81
Mitte	2 Sto. 53	25,36	2 Sto. 283	18,98	2 Sto. 363	12,51	2 Sto. 253	28,02
Süd	3 Sto. 75	35,89	5 Sto. 823	55,20	7 Sto. 2.231	76,90	2 Sto. 444	49,17
Gesamt	209	100,00	1.491	100,00	2.901	100,00	903	100,00

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt (2004), S. 41-44 a.a.O.
Sto. = Standorte

Selbst wenn man die in Südhessen weitaus höhere Bevölkerungsdichte¹⁷² in Rechnung stellt, deuten sich regionale Disparitäten an: Von den insgesamt 11 hessischen Abendgymnasien befinden sich allein 7 an Standorten in Südhessen. Die restlichen vier verteilen sich je hälftig auf Nord-/Ost- und Mittelhessen. Mit der ungleichen Verteilung von Standorten ist dann auch

¹⁷⁰ Verbundformen, die alle Bildungsgänge von AHS bis AG vorhalten, finden sich ausschließlich in Nord-/Ost- sowie in Mittelhessen. In diesen großflächigen Regionen konzentrieren sich *alle* schulischen Bildungsangebote für Erwachsene ausschließlich auf die vier SfE-Standorte Kassel, Bad Hersfeld sowie Marburg und Gießen.

¹⁷¹ Für eine Übersicht der regionalen Standortverteilung nach Bildungsgängen vergleiche Kap. 6.2.1.

¹⁷² Etwa 3/5 aller Hessen leben im Gebiet des Regierungsbezirks Darmstadt.

eine hessenweit ungleich verteilte Studierendenzahl im gymnasialen Segment verbunden. Von den insgesamt 2.901 Studierenden im abendgymnasialen Bildungsgang entfallen allein N=2.231, das heißt rund 77% der gesamten hessischen AG-Population auf die AG-Standorte in Südhessen. Der proportional zur Bevölkerungsdichte¹⁷³ sehr niedrige Studierendenanteil an Abendgymnasien in der nord/ost- und mittelhessischen Region ist damit auch ein Effekt der geringen Standortdichte.¹⁷⁴

Der Ausbau der Schulen für Erwachsene ist – darauf deuten zumindest aktuelle Planungen zum Aufbau einer SfE Osthessen mit einem zusätzlichen Standort in Fulda hin – noch nicht beendet (vgl. Kap. 8). Mit dem Aufbau einer SfE in der osthessischen Region, die alle Bildungsgänge vorhält, wäre ein Standort gewonnen, der einen Beitrag zum Abbau regionaler Disparitäten insbesondere im (abend)gymnasialen Bildungsbereich leisten könnte.

Über einen quantitativen Systemausbau hinaus gewinnt in den letzten Jahren allerdings auch der **qualitative Ausgestaltungsprozess der Schulen für Erwachsene** eine zentrale Bedeutung. Im Fokus steht dabei die organisations- und angebotsstrukturelle Weiterentwicklung der Schulen. Mit der VO SfE wird den Schulen zum einen ein pädagogischer und innerorganisatorischer Entwicklungsauftrag aufgegeben und zum anderen Gestaltungsspielräume zur Profilierung ihres Bildungsangebotes eingeräumt.¹⁷⁵ Den SfE wird nicht nur die Erstellung und Fortschreibung von Schulprogrammen zur Pflicht gemacht, vielmehr werden in enger Verkopplung damit neue Steuerungsverfahren über Zielvereinbarungssysteme (im Rahmen der NVS) eingeführt und getestet. **Schulprogramme** dienen damit der schulinternen Entwicklung und der Steuerung des Systems gleichermaßen.¹⁷⁶ Hierzu ist die Entwicklung „geeigneter Evaluationsverfahren“ vorgesehen, die es ermöglichen, die von der einzelnen Schule beschlossenen Entwicklungsmaßnahmen bzw. den Grad der Zielerreichung zu überprüfen. Der Schulprogrammarbeit kommt insofern eine wichtige Bedeutung für die interne Steuerung und Entwicklung der Schulen zu (vgl. insbes. Kap. 2.2.3). Zugleich wird das Schulprogramm im Kontext der NVS – neben den Kosten- und Leistungsbilanzen der Schulen – zu einer Grundlage

¹⁷³ Etwa 1/5 der hessischen Bevölkerung lebt in Nord- und Osthessen, aber nur 1/10 aller Abendgymnasiasten entfällt auf die nord- und osthessische Region, während sich der Anteil an Kollegiaten genau proportional zur Bevölkerungsdichte verhält.

¹⁷⁴ Vor dem Hintergrund der niedrigen Abiturquoten des allgemein bildenden Schulsystems (1. BW) in Nord- und Osthessen gewinnt diese Ausbaudisparität im gymnasialen Bereich dann auch eine besondere Bedeutung (vgl. dazu insbes. Kap. 6.1.4 und 8.3.1).

¹⁷⁵ Als weitere Dimension wird durch die VO die Entwicklung von Verfahren zur Erfassung der Lernausgangslagen und des Lernfortschritts der Adressaten angestoßen. Neue Anforderungen an die SfE entstehen zusätzlich über geplante Prozesse der Qualitäts- und Leitbildentwicklung.

¹⁷⁶ Schulprogramme sollen Ziele zu „Unterricht, Beratung und Betreuung“ einerseits, zu Formen der internen Zusammenarbeit sowie zur „Organisations- und Personalentwicklung“ andererseits definieren (vgl. VO SfE § 6 i.d.F. vom 13. September 2003).

von Zielvereinbarungen sowohl zwischen Schulleitung und Kollegium als auch zwischen dem Land und der Einzelschule.

Über die Dimension der einzelschulischen Weiterentwicklung und Steuerung hinaus bildet die **regional-lokale Vernetzung und Zusammenarbeit** eine weitere Entwicklungsdimension der VO (§ 6 Abs. 5): Danach sollen SfE „örtlich zusammenarbeiten“ und ihre Schulprogramme mit denen benachbarter Schulen abstimmen. Der Abschluss von Kooperationsvereinbarungen zwischen SfE wird per Kann-Bestimmung ermöglicht. Darüber hinaus soll „in Städten mit mehreren Schulen für Erwachsene (geprüft werden), ob schulübergreifend gemeinsame Angebote organisiert werden können“. Jenseits der mit der Verordnung anvisierten Zusammenarbeit der Schulen und Bündelung von Angeboten, die von der Form her an der Eigeninitiative und Selbstorganisation der Schulen ansetzt, wird eine engere Verkoppelung etwa zwischen Abendgymnasium und Hessenkolleg in den letzten Jahren vom Hessischen Kultusministerium - nicht zuletzt im Blick auf eine Ressourcenbündelung und –schonung – auch aktiv vorangetrieben: So wurde beispielsweise in Wiesbaden eine engere Kooperation zwischen Abendgymnasium und Hessenkolleg über die Einsetzung eines gemeinsamen Schulleiters angestoßen. Aktuell wurde auch in Kassel ein gemeinsamer Schulleiter für die Abendschule und das Hessenkolleg berufen. In Kassel ist zudem eine Zusammenführung der beiden Schulen unter dem Dach eines Kompetenzzentrums geplant. Die Voraussetzungen und Möglichkeiten für den Aufbau eines solchen regionalen Kompetenzzentrums sind zentraler Gegenstand der hier vorliegenden Evaluation. Bezogen auf den Standort Kassel wurde ein Schulverbund bzw. eine Zusammenlegung von Abendschule und Hessenkolleg bereits 1999 projektiert und durch eine speziell eingerichtete Kommission konkrete Umsetzungsvorschläge erarbeitet, die in der Folge aber nicht zur Realisierung kamen. Ebenso wenig konnte seitdem eine angebotsorientierte Kooperation zwischen den beiden Schulen etabliert werden (vgl. dazu Kap. 7.4.1).

2.1.2 Schultypen, Bildungsgänge und Adressaten

Die Schulen für Erwachsene bieten als Teil des allgemein bildenden Schulwesens einen institutionell eigenständigen ‚zweiten‘ Bildungsweg und ermöglichen ihren Adressaten den Erwerb von Bildungszertifikaten, die den schulischen Abschlüssen des ‚ersten‘ allgemein bildenden Schulsystems gleichwertig sind (vgl. VO SfE § 1 Abs. 1). Mit der Festschreibung institutioneller Eigenständigkeit wird die strukturelle Differenz zwischen den allgemein bildenden Schulen des ‚ersten‘ und des ‚zweiten‘ Weges im Fokus auf die Unterschiedlichkeit ihrer Adressaten (rechtlich) anerkannt. Dem Erwachsenenstatus und der beruflichen Vorerfahrung von Studierenden soll – in Unterscheidung zum ‚1. Bildungsweg‘ – in der methodisch-

didaktischen Ausgestaltung des Unterrichts Rechnung getragen werden. Im Zusammenhang mit ihrem Status als erwachsene und rechtsmündige Personen, die ihre Vollzeitschulpflicht erfüllt haben, treffen die Adressaten der SfE in der Regel eigenständige Bildungsentscheidungen. Dem entsprechend fungieren die Einrichtungen des ‚Zweiten Bildungswegs‘ im Unterschied zu den allgemein bildenden Schulen des ‚Ersten Bildungswegs‘ auch nicht als Pflicht-, sondern vielmehr als Angebotsschulen (vgl. Kap. 7.2.1). Trotz aller Unterschiede sind die Bildungsgänge der SfE aber an der dreigliedrigen Struktur des allgemein bildenden Schulsystems orientiert und erteilen entsprechend die gleichen Bildungsabschlüsse auf Haupt-, Realschul- und Gymnasialniveau.

Das schulische Bildungsangebot für Erwachsene wird heute generell in zwei Formen bereitgestellt: als gymnasiales Tagesangebot und als dreigliedriges Abendangebot. In schulorganisatorischer Perspektive sind danach **zwei Modelle der Schulen für Erwachsene** zu unterscheiden, mit denen verschiedene Zielgruppen adressiert werden:

(1) Die Schulen, die in der Regel Abendunterricht anbieten, richten sich vorwiegend an Personen, denen der Besuch von Tagesangeboten zum (nachträglichen) Erwerb eines Schulabschlusses etwa aufgrund von Berufstätigkeit oder Familienversorgung nicht möglich ist.¹⁷⁷ Im Gymnasial-Bereich wird eine Berufstätigkeit während der Ausbildung (bis einschl. Q2) sogar zur Bedingung gemacht. Nur die letzte Studienphase (Q3-Q4) kann durch Bafög-Bezug unterstützt werden.

(2) Die Hessenkollegs richten sich mit ihrem Tagesangebot an Erwachsene, die während der gesamten Ausbildungsdauer nicht bzw. in nur geringfügigem Maße einer Berufstätigkeit nachgehen dürfen. Der Besuch eines Hessenkollegs wird dabei aber prinzipiell durch Bafög ab dem 1. Semester (E1) gefördert.

Während Hessenkollegs ausschließlich den gymnasialen Bildungsgang vorhalten, umfasst das Abendschulangebot seit der 2. Ausbauphase in den 70er Jahren alle Bildungsgänge (AHS, ARS, AG). Abendschulen setzen dabei an der klassischen Adressatenkonstruktion des ‚Berufstätigen‘ aus den 50er und 60er Jahren an, der sich neben einer beruflichen Tätigkeit weiterbilden bzw. -qualifizieren will. Trifft diese Konstruktion im abendgymnasialen Bereich nur noch bedingt die Realität, so wird sie gerade im unteren und mittleren Bildungssegment mittlerweile obsolet. Denn: Für diese Adressaten geht es weniger darum, frühere Berufsorientierungen zu korrigieren, sondern vielmehr überhaupt Zugang zum (Aus-)Bildungs- und Be-

¹⁷⁷ Besonders im AHS- und ARS-Segment sind einige Abendschulen wie etwa in Frankfurt oder Bad Hersfeld aber heute dazu übergegangen, auch Nachmittagsunterricht anzubieten, „um besser den individuellen Bedürfnissen der Interessenten Rechnung tragen zu können“ (<http://schule.bildung.hessen.de/grundlagen/zweiterbildungsweg/zw..>).

schäftigungsmarkt zu erhalten. Das differenzierte Bildungsangebot der Abendschulen richtet sich insofern gegenüber dem rein gymnasialen (Tages)Angebot der Hessenkollegs an breitere Zielgruppen, die sich entlang der Bildungsgänge unterscheiden. Insbesondere Verbundschulen, die alle Bildungsgänge unter einem organisatorischen Dach vorhalten, bündeln heute entlang der unterschiedlichen Schulzweige eine sehr heterogene Klientel.

Bereits im Blick auf die **Altersstruktur der Studierenden** werden schulzweig- und schultyp-spezifische Unterschiede erkennbar.

Tabelle 5: Alter der Studierenden an SfE in Hessen im September 2003 (ohne AHS¹⁷⁸)

Bildungsgang	Studierende Gesamt	21 Jahre und jünger ¹⁾		25 Jahre und älter ²⁾	
		N	%	N	%
Abendrealschule	1.491	1.006	67,47%	195	13,08%
Abendgymnasium	2.901	526	18,13%	1.301	44,85%
Hessenkolleg	903	156	17,28%	352	38,98%
SfE Gesamt	5.295	1.688	31,88%	1.848	34,90%

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt: Die allgemein bildenden Schulen in Hessen 2003. Teil 3: Gymnasien und Schulen für Erwachsene. Stand 26. September 2003. Kennziffer BI 1-j/03. Ausgabemonat Juni 2004, S. 42-44; eigene Berechnungen. 1) Geburtsjg. 1982 und später 2) Geburtsjg. 1978 und früher

Die Tabelle zeigt, dass das Alter der Studierenden deutlich mit den besuchten Bildungsgängen variiert. Dabei sind die Studierenden an Abendrealschulen erwartungsgemäß wesentlich jünger als an Abendgymnasien oder Hessenkollegs. Zwischen der ARS und den beiden gymnasialen Bildungsgängen lässt sich im Blick auf die Altersstruktur im Jahr 2003 ein inverses Muster aufzeigen: So ist mit einem Anteil von 67,47% die überwiegende Mehrzahl der ARS-Studierenden in einem Alter von 21 Jahren und jünger. Nur rund 13% der Realschüler entfallen auf die Gruppe der Älteren. Demgegenüber weisen das AG und das HK mit rund 17% resp. 18% eine weitaus geringere Zahl an bis zu 21-Jährigen und einen höheren Anteil an Studierenden ab 25 Jahren auf. Zwischen den beiden gymnasialen Bildungsgängen gibt es hinsichtlich der Altersstruktur nur geringe Unterschiede. Für die Abendgymnasien lässt sich dabei ein etwas höherer Anteil in der Altersgruppe ‚25 plus‘ verzeichnen als für die Hessenkollegs.¹⁷⁹ Obgleich die Statistik für die Abendhauptschule keine altersbezogenen Daten ausweist, ist erwartbar, dass der Anteil der älteren Studierenden (25 plus) noch niedriger und entsprechend der Anteil der jüngeren (21 minus) noch höher ausfallen wird als bei der Abendrealschule. Die bildungsgangbezogene Altersverteilung legt in einer ersten Annäherung den folgenden Zusammenhang nahe: Je niedriger der Bildungsgang, desto jünger die Adressaten und desto geringer die zeitliche Distanz zur schulischen Erstausbildung. Studierende im unter-

¹⁷⁸ Die amtliche Statistik weist die AHS (209 Studierende) im September 2003 nicht mit dem Alter bzw. Geburtsjahr der Studierenden aus.

¹⁷⁹ Bei den Hessenkollegs gilt, dass Studierende, die eine BaföG-Förderung erhalten (wollen), ein Höchstalter von 30 Jahren bei Eintritt in die E-Phase der Ausbildung nicht überschritten haben dürfen. Diese Regelung könnte ein Grund für den gegenüber Abendgymnasien etwas niedrigeren Anteil an älteren Studierenden (25 plus) sein.

ren und mittleren Segment werden von daher auch seltener über eine Berufsausbildung verfügen oder einer geregelten Berufstätigkeit nachgehen als Studierende im (abend-)gymnasialen Bereich. Im Blick auf das Vorliegen einer abgeschlossenen dualen Berufsausbildung weist die Bochumer Studierendenbefragung (2004) dann auch erhebliche Unterschiede zwischen den Bildungszweigen auf: Nur 14% der befragten AHS- und ARS-Studierenden verfügt bei Eintritt in eine Abendschule über eine Berufsausbildung.¹⁸⁰

**Tabelle 6: Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung
SfE in Hessen 2004**

Bildungsgang	Berufsausbildung %
AHS/ARS	14%
AG	60%
HK	76%
SfE Gesamt	51%

Quelle: Bochumer SfE Studierendenbefragung 2004; Datenbasis N=3.120 Studierende

Im Kontext marktbedingter Verdrängungseffekte im Wettbewerb um Arbeits- und Ausbildungsstellen kommt diesen Bildungsgängen, insbesondere aber dem RS-Segment, zunehmend eine kompensatorische Funktion zu.¹⁸¹ Für Studierende, die die Ausbildung an einer Abendschule in zeitlicher Nähe zu ihrer oder in direktem Anschluss an ihre Pflichtschulzeit aufnehmen, bietet der Besuch einer AHS oder ARS eine Möglichkeit zur Defizitkompensation und/oder erfüllt mehr oder weniger eine Ersatzfunktion für fehlende berufliche Ausbildungschancen (vgl. hierzu auch Kap. 6).

2.1.3 Aufnahmebedingungen und Angebotsstruktur

Der Zielgruppenspezifik der Bildungsgänge bzw. Angebotstypen wird mit den **allgemeinen Aufnahmebedingungen** der VO SfE sowohl über die Berufstätigkeits- als auch die Altersregelung Rechnung getragen: Während für die Aufnahme an Abendgymnasien und Hessenkollegs u.a. ein Mindestalter von 19 Jahren (bei Eintritt in die E-Phase) und der Nachweis einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder 3-jährigen Berufstätigkeit vorausgesetzt wird, gilt für die Abendhaupt- und die Abendrealschule als zentrale Aufnahmevoraussetzung lediglich die Erfüllung der Vollzeitschulpflicht.

¹⁸⁰ Ob und inwieweit sich Studierende der AHS, ARS und des AGs auch im Blick auf eine Berufstätigkeit während der Ausbildung an einer Abendschule unterscheiden, wäre anhand der Bochumer Studierendenbefragung genau nachzugehen. In den bislang veröffentlichten Auswertungen zur Studierendenbefragung wird hinsichtlich der Berufstätigkeit (wöchentliche Arbeitszeit) nicht zwischen den drei abendschulischen Bildungsgängen differenziert.

¹⁸¹ Zum Aspekt marktinduzierter Einflüsse auf Bildungsentscheidungen vgl. insbes. Kap. 7.3.2.

Übersicht 1: Aufnahmevoraussetzungen in die Bildungsgänge der SfE (VO SfE § 8)

Bildungsgang	Dauer	Aufnahmevoraussetzungen / Einstufung
AHS	2 Semester	<ul style="list-style-type: none"> • Erfüllung der Vollzeitschulpflicht • kein Besuch einer allgemein bildenden/beruflichen Vollzeitschule • ein vergleichbarer Bildungsabschluss darf nicht vorliegen • Aufnahme i.d.R. in das 1. Semester
ARS	4 Semester	s.o.: Pkt. 1-3 <ul style="list-style-type: none"> • Je nach Vorbildung auf Entscheidung der Schulleitung (Quer)Einstieg in das 2. od. 3. Semester möglich (Übergang von der AHS in das 2. od. 3. Sem. der ARS möglich)
AG / HK	6-7 Semester	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsvoraussetzung ist Hauptschulabschluss • Mindestalter bei Einstieg in die Einführungsphase 19 Jahre • abgeschlossene Berufsausbildung od. 3-jährige Berufstätigkeit (Familienhaushaltsführung ist gleichgestellt; Anerkennung von Arbeitslosigkeit bis zu einem Jahr) • Je nach Vorbildung auf Entscheidung der Schulleitung (Quer)Einstieg in das 1. od. 2. Semester E-Phase • (Quer)Einstieg in das 1. Semester der Q-Phase nach Unterbrechung od. Zulassung in die Jahrgangsstufe 12 einer gym. Oberstufe oder bei Vorliegen einer Fachhochschulreife

Bei der **Aufnahme**(entscheidung) in eine AHS oder ARS sollen zwar neben den persönlichen Verhältnissen und dem Lebensalter der Bewerber auch der bisherige schulische und „sofern gegeben“ der berufliche Werdegang berücksichtigt werden, die Verordnung sieht aber lediglich für die gymnasialen Bildungsgänge als schulische Mindestvoraussetzung einen Hauptschulabschluss vor. Das heißt im Umkehrschluss, dass auch Bewerber ohne HS-Abschluss bei entsprechender Eignung in eine Abendrealschule aufgenommen werden können. Die Erfassung der Eingangsvoraussetzungen ist mit der Verordnung allerdings nicht näher geregelt. Ein Sprachtest zur Aufnahme-/Einstufungsentscheidung ist den Schulen freigestellt und lediglich für den DaZ-Aufbaukurs obligatorisch (vgl. VO § 8 Abs. 7).

Abendhaupt- und Abendrealschulen bieten (berufstätigen) jungen Erwachsenen die Möglichkeit, in einem einjährigen Lehrgang (2 Semester) einen Hauptschulabschluss und in einem zweijährigen Lehrgang (4 Semester) einen Realschulabschluss nachzuholen. In eine AHS oder ARS kann aufgenommen werden wer, neben der Erfüllung der Vollzeitschulpflicht, weder eine allgemein bildende noch berufliche Vollzeitschule besucht und über keinen vergleichbaren Bildungsabschluss verfügt. Im Unterschied zum gymnasialen Abendschulsegment wird eine Berufstätigkeit während der Ausbildungszeit aber nicht vorausgesetzt. Als explizites Ziel dieser Bildungsgänge wird mit der VO die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten vorgesehen, die neben einer generellen Befähigung zu lebenslangem Lernen Studierende „für das berufliche Fortkommen und den Besuch weiterführender Schulen vorbereiten“ (§ 2 Abs. 1). Neben den allgemein bildenden Aufgaben wird dem Ziel einer grundständigen Berufsvorbereitung mit der VO Rechnung getragen, wenn es etwa unter den Bestimmungen zur Organisation der Unterrichtsfächer (hier: Wahlpflichtfächer; § 22 Abs. 3) heißt: Bei der Gestaltung des Wahlpflicht- und zusätzlichen Unterrichts „ist zu beachten,

dass die Studierenden durch eine praxisbezogene Grundbildung und die Orientierung auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt zu befähigen sind, eine Berufsausbildung aufzunehmen und auch unmittelbar in berufsqualifizierende Bildungsgänge einzutreten“.

Die **gymnasialen Bildungsgänge** an Abendgymnasien und Hessenkollegs ermöglichen je nach Bildungsvoraussetzungen in einer ca. zwei- bis viereinhalbjährigen Ausbildung den Erwerb eines gymnasialen Abschlusses, d.h. einer Fachhochschulreife oder eines Abiturs. Zur Aufnahme in die Lehrgänge der Abendgymnasien für Berufstätige und der Hessenkollegs wird – zusätzlich zur Alters- und Berufstätigkeitsregelung – eine schulische Vorbildung vorausgesetzt, die mindestens einem Hauptschulabschluss entspricht.

Zwar sollen AGs und HKs auch „Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, die die Studierenden auch ohne Studium in eine weitere Berufstätigkeit einbringen können“ (VO § 2 Abs. 2), das zentrale Ziel aber liegt in der Vorbereitung auf ein Studium. Die gymnasialen Bildungsgänge sind insofern gegenüber dem unteren und mittleren Segment deutlich aufstiegsorientiert.

Im Haupt- und Realschulsegment steht damit neben allgemein bildenden Zielen die berufliche Orientierung und im gymnasialen Segment die Wissenschaftspropädeutik zur Vorbereitung auf ein Studium deutlich im Mittelpunkt.

Beide Schularten, sowohl die Abendschulen als auch die Hessenkollegs, halten ein *vollzeit-schulisches Angebot* für Erwachsene vor. Da sich das Tagesangebot der Hessenkollegs an nicht berufstätige Erwachsene richtet, die prinzipiell nach BaföG gefördert werden (können), liegt die zu absolvierende wöchentliche Pflichtstundenzahl deutlich höher als an den Abendgymnasien für Berufstätige. Die Ausbildung der beiden gymnasialen Bildungsgänge gliedert sich in eine ein- bis maximal dreisemestrige ‚Vorkursphase‘, die auf den Oberstufenunterricht vorbereiten soll. Der Vorkurs dauert in der Regel ein Semester, kann aber um einen ein- bis zweisemestrigen ‚allgemeinen Aufbaukurs‘ oder einen ‚DaZ-Aufbaukurs‘ erweitert werden (vgl. VO SfE § 3 Abs. 3; § 31, Abs. 1). Im Vorkurs ist das Unterrichtsvolumen für beide Systeme auf insgesamt 16 bis 24 Wochenstunden in den *Kernfächern*¹⁸² verbindlich festgelegt. In der zweisemestrigen ‚Einführungsphase‘ beträgt der (Pflicht- und Wahlpflicht-)Unterricht an Abendgymnasien mindestens 23 und an Hessenkollegs mindestens 29 Wochenstunden. In den ersten drei von insgesamt vier Semestern der ‚Qualifikationsphase‘ müssen dann von den Studierenden am AG mindestens 22 (20 in Q4) und am HK mindestens 28 (20 in Q4) Wochenstunden belegt werden.

¹⁸² Deutsch, Mathematik, erste und zweite Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache.

Der Unterricht an Abendrealschulen umfasst mindestens 21 und an Abendhauptschulen mindestens 20 Stunden pro Woche.

Übersicht 2: Ausbildungsdauer, Ausbildungsphasen und Stundenvolumen

Bildungsgang/Phase	Semester	Abendschulen	Hessenkollegs
		Std./Wo. ¹⁾	Std./Wo. ¹⁾
Abendhauptschule	2	20	---
Abendrealschule	4	21	---
Gymnasium:			
Vorkurs	1	16-24	16-24
E-Phase	2	23	29
Q-Phase	4	22	28

1) wöchentliche Mindeststundenzahl pro Semester

Zentrale Schnittstellen für einen (Quer)Einstieg in den gymnasialen Bildungsgang sind je nach Vorqualifikation generell das 1. und 2. Semester der Einführungsphase sowie das 1. Semester der Qualifikationsphase (vgl. Übersicht 1). Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Stundentafeln der Abendgymnasien und Hessenkollegs ist derzeit ein Wechsel zwischen den beiden Schularten aber nur bis zum Beginn der Qualifikationsphase möglich (vgl. VO SfE § 8). Während die Aufnahme in die Abendhauptschule aufgrund der kurzen Gesamtausbildungsdauer in der Regel in das 1. Semester erfolgt, sind bei der Abendrealschule (Quer)Einstiege in das 2. oder 3. Semester vorgesehen. Gleiches gilt auch für den Übergang von der AHS in die ARS.

Die pädagogische und curriculare Ausgestaltung des Bildungsangebotes ist für verbundene Abendhaupt- und Realschulen besonders geregelt: Entlang der Verordnung bilden sie „eine organisatorische und pädagogische Einheit“, deren Bildungsgänge zur Sicherung der Kooperation und Durchlässigkeit „als aufeinander bezogene Schulzweige geführt werden sollen“ (VO SfE § 17 Abs. 1). In der pädagogischen Gestaltung dieser Bildungsgänge werden den Schulen dabei Spielräume zur Erprobung schulzweigübergreifender Unterrichtskonzepte im Rahmen der ersten beiden Semester sowie Möglichkeiten einer flexibleren adressatenbezogenen Unterrichtsorganisation (schulzweigübergreifende Teilnahme am Unterricht) eingeräumt. Zudem soll das zweite und dritte Semester der ARS curricular so gestaltet werden, dass der Übergang für Absolventen der AHS erleichtert wird.

2.2 Die Schulen für Erwachsene in Kassel / Bad Hersfeld

Die drei SfE in Kassel und Bad Hersfeld sind die einzigen Bildungseinrichtungen in der gesamten nord- und osthessischen Region, die ein grundständiges schulisches Bildungsangebot für Erwachsene vorhalten (vgl. Kap. 6.2). Das Angebot konzentriert sich dabei schwerpunktmäßig auf Kassel. Die Stadt Kassel gehört neben Frankfurt und Wiesbaden zu den drei SfE-Standorten in Hessen, an denen das gesamte Spektrum an Bildungsgängen und Schultypen in Tages- und Abendform angeboten wird. Die Stadt ist seit der (ersten) Aufbauphase des ‚Zweiten Bildungsweges‘ in der Nachkriegszeit Standort einer Abendschule für Berufstätige sowie eines Hessenkollegs. Die Abendschule Kassel kann dabei auf eine beinahe 60-jährige Tradition zurückblicken¹⁸³: Sie wurde 1946 als hessenweit erstes Abendgymnasium neu gegründet und übernahm mit der Einrichtung einer Abendrealschule im Jahr 1965 ebenfalls eine Vorreiterrolle. Zuletzt hat 1994 die Abendhauptschule ihren Betrieb aufgenommen. Ab Mitte der 90er Jahre wird von der Abendschule ein DaZ-Aufbaukurs als zusätzlicher Vorlaufkurs zum gymnasialen Zweig angeboten. Die Abendschule Kassel vereinigt somit heute als Verbundschule alle Bildungsgänge unter einem organisatorischen Dach. Seit 1988 ist der Abendschule Kassel zudem organisatorisch eine Außenstelle in Bad Hersfeld angeschlossen, die heute ebenfalls alle Bildungsgänge anbietet. Die Abendschule Bad Hersfeld nahm 1988 ihren Außenstellenbetrieb zunächst als reines Abendgymnasium auf. 1993 erfolgte dann die Gründung einer Abendrealschule und 1999 wurden die Bildungsgänge durch einen Hauptschulzweig komplettiert.¹⁸⁴ Das Hessenkolleg Kassel wurde 1962 als eines der ersten Tagesgymnasien für Erwachsene eröffnet und baut damit ebenfalls auf eine langjährig gewachsene Tradition auf. Die SfE sind Einrichtungen der Erwachsenenbildung und werden als staatliche Schulen vom Land Hessen vorgehalten. Anders als bei den in kommunaler Trägerschaft betriebenen Abendschulen liegt die Schulträgerschaft für die als Landesinstitute geführten Kollegs beim Land Hessen. Aus den verschiedenen gelagerten Schulträgerschaften sowie der Außenstellenkonstruktion ergeben sich für die im Fokus stehenden SfE Kassel/Bad Hersfeld insofern auch einige schulorganisatorische Unterschiede und Besonderheiten:

Standort des *Hessenkollegs* ist die landeseigene Liegenschaft Witzenhäuser Straße in Kassel. Das Kolleg unterhielt seinen Unterrichtsbetrieb in den ersten 30 Jahren in einem Gebäude, das von einer amerikanischen Freikirche übernommen worden war und für schulische Zwecke keine optimalen Voraussetzungen bot. Seit 1994 ist die Schule in einem modernen und er-

¹⁸³ Eine abendgymnasiale Vorläuferinstitution existierte in Kassel bereits in den Jahren 1928 bis 1933.

¹⁸⁴ Seit dem WS 2004/2005 hält die Abendschule in Bad Hersfeld auch einen DaZ-Aufbaukurs vor, der auf den Unterricht der Abendhaupt- und Realschule vorbereitet. Für die Gründungsgeschichte der Abendschule Bad Hersfeld vgl. Kap. 8.1.

wachsenengerecht ausgestatteten Neubau untergebracht. Das alte Gebäude des Hessenkollegs wurde teilsaniert und bietet neben Veranstaltungs- und Gruppenräumen eine neu eingerichtete Bibliothek sowie zusätzliche z.T. weiterhin für Unterrichtszwecke genutzte Räumlichkeiten. Die Schule verfügt über einen eigenen Haushalt aus Landesmitteln, der vor Ort durch einen Sachbearbeiter selbst verwaltet wird. Die *Abendschule Kassel* (ASK) wird inklusive ihrer Außenstelle Bad Hersfeld in Trägerschaft der Stadt Kassel betrieben. Die ASK erhält allerdings von der Stadt kein eigenes Budget. Der Abendschule Kassel steht auch kein eigenes Schulgebäude zur Verfügung: Der Abendunterricht wird seit vielen Jahren in den Räumlichkeiten des städtischen Tagesgymnasiums in der Ysenburgstraße (Goethe-Gymnasium) vorgehalten. Für die *Außenstelle Bad Hersfeld* existiert eine Kommunalvereinbarung zwischen dem Landkreis Hersfeld-Rotenburg und der Stadt Kassel.¹⁸⁵ Die Außenstelle Bad Hersfeld ist in der dortigen Geistal-Gesamtschule ansässig und nutzt deren Unterrichtsräume im Nachmittags- und Abendbetrieb. Sie verfügt aber anders als die AS Kassel über einen eigenen Etat, der vom Kreis gestellt wird.

2.2.1 Aufnahmepraxen und Angebotsprofile der SfE Kassel/Bad Hersfeld

2.2.1.1 Hessenkolleg Kassel

Aufnahmebedingungen und -verfahren

Das Hessenkolleg folgt einem **jährlichen Aufnahmerhythmus** und nimmt im Februar in den Vorkurs und nach den Sommerferien in die Einführungsphase (bzw. Q-Phase) auf. Der Aufnahme von Bewerbern sind eine formale Überprüfung der schulischen/beruflichen Vorqualifikation und ein Beratungsgespräch mit der Schulleitung vorgeschaltet. Generell dient das **Beratungsgespräch**¹⁸⁶ als *eine* Grundlage für die Einstufungsentscheidung der Schulleitung. Im Rahmen dieses Gesprächs werden, neben den formalen Qualifikationen und individuellen Bildungsvoraussetzungen, die allgemeinen Lebensumstände der Interessenten ebenso thematisiert wie das Anspruchsniveau der Schule, um Leistungsfähigkeit und Erwartungen der Bewerber mit den schulischen Leistungsanforderungen zumindest näherungsweise abzugleichen. Die Interessenten werden von der Schulleitung dabei auf die besonders hohen (zeitlichen) Belastungen in der E-Phase explizit hingewiesen. Zusätzlich zum Beratungsgespräch führt das Hessenkolleg zur genaueren leistungsmäßigen Einschätzung bei bestimmten Interessentengruppen regelmäßig **Einstufungstests** durch. Grundsätzlich ist die Ausbildung am Hessenkol-

¹⁸⁵ Der Kreis Hersfeld-Rotenburg ist Eigentümer der (Gesamtschul-)Liegenschaft im Geistal. Der Kreis erhält die Gastschülerbeiträge für die Abendschule in Bad Hersfeld und entrichtet im Gegenzug einen Pauschalbetrag für die Schulverwaltung (Sekretärinnen etc.) an die Stadt Kassel.

¹⁸⁶ Zu Aufnahmekriterien und -verfahren vgl. Kap. 3.1.1.1; zum Aufnahme- und Beratungsgespräch vgl. insbesondere Kap. 3.1.1.2.

leg auch für Hauptschulabsolventen zugänglich, die - ohne Test - bei Erfüllung der allgemeinen Zugangsvoraussetzungen *ausnahmslos* in den 1-semesterigen Vorkurses eingestuft werden.¹⁸⁷ Im Fokus auf das individuelle Leistungsprofil entscheidet die Schulleitung bei Realschulabsolventen am Einzelfall, ob ein Direkteinstieg in die Einführungsphase sinnvoll oder ein Vorkursbesuch angeraten ist. Ausgehend vom Beratungsergebnis erfolgt ein Einstufungstest vor allem dann, wenn etwa die zeitliche Distanz zur schulischen Erstausbildung relativ groß ist oder das Abschlusszeugnis Schwächen in bestimmten Fächern offen legt. In solchen Fällen fungiert der Test als prognostisches Instrument und ist ausschlaggebend für die Einstufungsentscheidung. Realschulabsolventen mit einem guten, nicht allzu lange zurückliegenden Schulabschluss werden regelmäßig - ohne Durchführung eines Tests - in die Einführungsphase aufgenommen. Am Hessenkolleg sind der Vorkurs und das 1. Semester der E-Phase damit die zentralen Eintrittsstellen in die Ausbildung.¹⁸⁸ Bei entsprechender schulischer Vorbildung sind aber auch Quereinstiege in das 2. Semester der E-Phase oder in das 1. Semester der Q-Phase prinzipiell möglich. Seit dem SS 2005 gibt es am Hessenkolleg Einstufungstests für alle Bewerber, die eine direkte Aufnahme in die Einführungsphase anstreben.

Der erfolgreiche Abschluss der Einführungsphase kann zwar auf Antrag einer Mittleren Reife und der erfolgreiche Abschluss der Q2 einer Fachhochschulreife gleichgestellt werden. Da das **Hauptziel** der Ausbildung aber die **Allgemeine Hochschulreife**¹⁸⁹ ist, werden Bewerber mit dem primären Bildungsziel einer Fachhochschulreife im Rahmen der Beratung auf „einfachere Möglichkeiten“ (etwa den Besuch einer FOS) hingewiesen, auf Wunsch aber dennoch aufgenommen. Bewerber, die eine Mittlere Reife anstreben, werden grundsätzlich an die Abendrealschule verwiesen.

Ausbildungs- und Angebotsprofil

Die Ausbildung am Hessenkolleg dauert je nach schulischer Vorbildung und Eintrittsstelle (VK, E- oder Q-Phase) zwei bis dreieinhalb Jahre und gliedert sich in die Vorkurs-, Einführungs- und Qualifikationsphase.

Der Besuch des *Vorkurses* ist für Bewerber mit Hauptschulabschluss obligatorisch und für Realschulabsolventen entlang ihres individuellen Leistungsprofils optional. Eine erfolgreiche

¹⁸⁷ Wie die Längsschnittdaten der Schule zeigen, haben Hauptschulabsolventen durchaus reelle Chancen, die Ausbildung auch erfolgreich abzuschließen (vgl. Kap. 4.1.3.1).

¹⁸⁸ vgl. dazu Kap. 4.1.1.

¹⁸⁹ So wird auch auf der Website der Schule unter der Rubrik ‚Aufnahmebedingungen‘ explizit auf das zentrale Bildungsziel ‚Abitur‘ hingewiesen: „Ziel der Ausbildung am Kolleg ist es, den Studierenden den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife (ABITUR) zu ermöglichen und sie auf ein Hochschulstudium vorzubereiten“. Diese Zieldefinition spiegelt sich dann auch in der Relation der jährlich erteilten Abiture und Fachhochschulreifen wider (vgl. Kap. 4.1.1 und 5.1).

Teilnahme am Vorkurs ist dabei Bedingung für die Zulassung zur Einführungsphase. Der Vorkurs wird aufgrund einer Sonderregelung ohne die zweite Fremdsprache (Französisch, Latein) angeboten und umfasst daher nur 12 Wochenstunden, die an drei Abenden zwischen 18.00 und 21.15 Uhr erteilt werden.¹⁹⁰ *Unterrichtsfächer* sind Deutsch, Englisch und Mathematik.

In der zweisemestrigen *Einführungsphase* (E1-E2) verteilt sich der Unterricht auf 35 Wochenstunden, die von Montag bis Freitag im Tagesbetrieb zwischen 8.00 und 17.00 Uhr erteilt werden. Die Kernunterrichtszeit liegt dabei schwerpunktmäßig im Vormittagsbereich. Das hohe Unterrichtsvolumen von 35 Wochenstunden ergibt sich notwendig aus der minimierten Stundenzahl des Vorkurses. So wird die zweite Fremdsprache zur Kompensation des fehlenden Unterrichts im Vorkurs über zwei Semester hinweg sechsstündig erteilt. Die *Qualifikationsphase* umfasst 4 Semester (Q1-Q4) und ist auf ein wöchentliches Unterrichtspensum von ca. 30 Wochenstunden angelegt. Es werden entlang des 5 x 4-Modells die vier Pflichtfächer Deutsch, Englisch, HPB und Mathematik sowie Wahlpflichtfächer und Wahlkurse (s. Übersicht) angeboten. In der Q-Phase wird insgesamt ein breites Fächerspektrum vorgehalten, das den Studierenden vielfältige Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten bietet. Insgesamt muss am Hessenkolleg über die Dauer der Ausbildung eine Naturwissenschaft mindestens zwei Jahre lang belegt werden.

Phasen	Unterrichtsfächer	WoStd. Pro Fach	WoStd. Gesamt
Vorkurs (1 Sem.)	Deutsch, Englisch, Mathematik	4	12
Einführung: E1-E2 (2 Sem.)	Französisch od. Latein Deutsch, Englisch, Mathematik HPB WiSo, Physik, Biologie, Chemie Ab E2: Informatik-Einführung, Sport	6 5 4 2	35
Qualifikation: Q1-Q4 (4 Sem.)	<i>Pflichtfächer:</i> Deutsch, Englisch, HPB, Mathematik <i>Wahlpflichtfächer (Belegungspflicht mind. 1 Fach)</i> Französisch/Latein, WiSo, Physik, Biologie, Chemie <i>Wahlkurse:</i> Wirtschaftsentgisch, Informatik, Chinesisch, Sport, Darstellendes Spiel	4 4 4	28 plus

Aufgrund der hohen zeitlichen Belastung in der E-Phase werden im ersten Semester (E1) nur Pflichtfächer erteilt. Zwar ist es möglich, auf freiwilliger Basis an literarisch-künstlerischen AGs teilzunehmen, reguläre Zusatzangebote wie ein ITG-Kurs oder die Sport-AG können in der Regel aber erst ab dem 2. Semester besucht werden. Während in der E-Phase in festen Lerngruppen gearbeitet wird, erfolgt der Unterricht in der Q-Phase in den Wahlpflicht- und Wahlfächern in variierenden Kursgruppen. Chinesisch kann derzeit nur als zusätzlicher

¹⁹⁰ Das reduzierte Vorkursangebot wird zwar auch aus organisatorischen Gründen (hohe Zahl an Direktaufnahmen in E1), vor allem aber aus pädagogisch-didaktischen Erwägungen heraus ohne zweite Fremdsprache vorgehalten (vgl. Kap. 3.1.1.4).

Wahlkurs belegt werden, es bestehen aber Planungen, das Fach als reguläre 2. Fremdsprache ab E1 zu etablieren. Studierende könnten dann am Hessenkolleg zwischen den drei Sprachen Französisch, Latein oder Chinesisch wählen. Auch das Wahlfach ‚Wirtschaftsenglisch‘ wird derzeit weiter ausgebaut. Die AG ‚Darstellendes Spiel‘, die seit dem Jahr 2004 aufgebaut wurde, soll längerfristig zu einem Abiturfach entwickelt werden (vgl. Kap. 3.1.1.7).

Das Hessenkolleg bietet seinen Studierenden über das umfangreiche Pflichtprogramm hinaus eine Vielfalt an *freiwilligen Unterrichtsveranstaltungen* und Arbeitsgemeinschaften wie etwa Mikroskopie, Philosophie/Ethik, Kunst/Musik-AG, Südamerika-AG und Shakespeare-AG, die je nach Bedarf bzw. auf Nachfrage durch Lehrkräfte vorgehalten und betreut werden. Regelmäßig angeboten wird vor allem die Sport-AG. Im Bereich Informatik erhalten Studierende die Möglichkeit zum Erwerb des Europäischen Computerführerscheins (ECDL).¹⁹¹ Einmal pro Jahr finden einwöchige themenfokussierte ‚*Aktionstage*‘ als Ergänzung des regulären Unterrichtsprogramms statt. Im Rahmen dieser Projektwochen bearbeiten die Studierenden in Arbeitsgruppen jeweils unterschiedliche Aspekte eines Themenschwerpunktes und präsentieren ihre Ergebnisse der Schulöffentlichkeit in einer Abschlussveranstaltung. Am Hessenkolleg werden ausbildungsintegriert regelmäßig *Studienfahrten* innerhalb Deutschlands sowie ins europäische Ausland durchgeführt. Mit der *Partnerschule* des HKK, der Kantonalen Maturitätsschule in Zürich, ist seit 1995 ein regelmäßiger Studierendenaustausch etabliert.

Die jährlichen Begrüßungsveranstaltungen für Studienanfänger sind als Institution ebenso fest verankert wie die Abschlussveranstaltungen für Abiturienten. Neue Studierende werden zu Beginn ihrer Ausbildung in der Aula des Hessenkollegs empfangen und sowohl durch den Förderverein und die Studierendenvertretung (SV) als auch durch die Lehrkräfte begrüßt, die ihren zukünftigen Schülern persönlich vorgestellt werden. Im Rahmen des so genannten ‚Abiturballs‘ überreicht die Schulleitung die Abiturszeugnisse in einem festlichen Akt. Neben dem Abiturfest werden regelmäßig weitere schulkulturelle Events wie etwa das ‚Bergfest‘¹⁹², ein Sommerfest mit „Tag der offenen Tür“ sowie ein Fest im Anschluss an die Aktionstage veranstaltet, die die (Ein)Bindung und Identifikation der Studierenden mit ihrer Schule fördern und zu einem positiven Schulklima beitragen sollen. Es existiert ein *Förderverein*, der von

¹⁹¹ Die ECDL-Kurse werden von der Schule regelmäßig vorgehalten und sind in 7 Module gegliedert: Grundlagen der IT, Computernutzung und Datenverwaltung, Textverarbeitung (Word), Tabellenkalkulation (Excel), Datenbanken (Access), Präsentation sowie Informations- und Kommunikationsnetze (Internet). Die Module können durch kostenpflichtige (externe) Online-Prüfungen zertifiziert werden (vgl. Website sowie Schulprogramm S. 24).

¹⁹² Das so genannte ‚Bergfest‘ markiert die Mitte der Ausbildung und wird von den Studierenden selbst organisiert.

ehemaligen Kollegiaten getragen wird und die Schule aktiv bei Veranstaltungen oder durch Sponsoring unterstützt. So richtet der Verein einmal pro Halbjahr Aulaveranstaltungen aus, an denen sich, 'erfolgreiche Ehemalige' vorstellen und über ihre berufliche Entwicklung seit dem Abitur am Hessenkolleg berichten.

2.2.1.2 Abendschule Kassel/Bad Hersfeld

Aufnahmebedingungen und -verfahren

Die **Abendschule Kassel** ist als Verbundschule organisiert, die ein vollzeitschulisches Angebot in allen drei Bildungsgängen (AG, ARS, AHS) vorhält. Dem gymnasialen Bildungsgang ist zusätzlich ein DaZ-Aufbaukurs vorgeschaltet, der Nicht-Muttersprachler auf den Besuch der gymnasialen Regelklassen bzw. auf den Vorkurs vorbereitet. Die Aufnahme in alle Bildungsgänge erfolgt halbjährlich, d.h. nach den Sommerferien und im Februar. Die **halbjährliche Aufnahmetagung** soll den Adressaten einen zeitlich flexiblen Einstieg in das differenzierte Bildungsangebot der ASK bieten und damit zugleich schulische Weiterbildungsmöglichkeiten für Erwachsene in der Region gewährleisten, die der Angebotstruktur des südhessischen Raums zumindest vergleichbar sind.¹⁹³

Die **Aufnahme** basiert zwar prinzipiell auf den rechtlichen Vorgaben der VO (Mindestalter, Berufstätigkeit etc.), wird aber im Blick auf die schulische Vorbildung der Bewerber schulintern entlang der Dreigliedrigkeit spezifiziert:

Die Abendschule Kassel setzt für eine **Aufnahme in das Abendgymnasium** grundsätzlich einen mittleren Bildungsabschluss voraus. Diese Aufnahmeregelung ist auch im Schulprogramm festgeschrieben: „Die Studierenden, die in das Gymnasium eintreten, besitzen zu 100% den Mittleren Abschluss, da Hauptschüler regelmäßig zuerst die Abendrealschule besuchen“ (ebd. S. 4). Die schulinternen Aufnahmebedingungen ruhen dabei vor allem auf der Tradition der Abendschule auf, die seit der Neugründung und Wiederaufnahme ihres Betriebs im Jahr 1946 eine zweijährige gymnasiale Mittelstufe und eine darauf aufbauende dreijährige Oberstufe führte.¹⁹⁴ Vor diesem Hintergrund war dann auch 1965 die Abendrealschule ‚als Unterbau zum Abendgymnasium‘ gegründet worden. Hauptschulabsolventen sollten so die fehlenden Grundlagen vermittelt werden, die auf einen ‚gymnasialen Denkanspruch‘ vorbereiten. An dieser grundlegenden programmatischen Setzung wird an der Abendschule bis heute festgehalten (vgl. Kap. 3.2.1.1). An der Abendschule Kassel werden - anders als am Hessenkolleg - beide gymnasiale Abschlusstypen ‚Abitur‘ und ‚Fachhochschulreife‘ gleichermaßen

¹⁹³ Vgl. Schulprogramm S. 3.

¹⁹⁴ Vgl. Jubiläumsschrift 1996 S. 109; S. 115.

Ben als Ausbildungsziele markiert.¹⁹⁵ Als generelle Zugangsbedingung für den Besuch der **Abendrealschule** wird an der ASK ein Hauptschulabschluss vorausgesetzt. Die Abendrealschule ist in einen A- und einen B-Zweig gegliedert. Da das A-Modell auf den Besuch des Abendgymnasiums vorbereiten soll, wird hier ab dem 1. Semester (R1) Französisch als zweite Fremdsprache unterrichtet. Absolventen des A-Zweigs können – bei entsprechenden Leistungen – in das erste Semester der Einführungsphase des Abendgymnasiums übernommen werden. In der Regel ist einem Übergang in die gymnasiale Oberstufe aber der Besuch des 1-semesterigen Vorkurses vorgeschaltet, der für Absolventen der ARS im B-Modell (ohne Französisch) obligatorisch ist. Voraussetzung für den Besuch der **Abendhauptschule** ist – entlang der VO – lediglich die Erfüllung der Vollzeitschulpflicht. Absolventen der Abendhauptschule können bei Eignung, d.h. einem entsprechend qualifizierten Hauptschulabschluss in die R2 oder R3 der Abendrealschule aufgenommen werden. In der Regel erfolgt die Aufnahme – auch der hauseigenen AHS-Absolventen – aber in das erste Semester, höchstens in das zweite Semester der ARS.

In den 1995 eingerichteten ein- bis zweisemestrigen **DaZ-Aufbaukurs**, werden Nicht-Muttersprachler aufgenommen, die über Grundkenntnisse der Deutschen Sprache verfügen. Der DaZ-Aufbaukurs dient primär einer Vorbereitung auf den gymnasialen Oberstufenunterricht (hier: Vorkurs), soll zugleich aber einen Beitrag zur sozialen Integration leisten.¹⁹⁶ Weitere Bildungsvoraussetzungen, neben den Sprachkenntnissen, werden dabei erst bei einem Übergang in den Vorkurs des Abendgymnasiums relevant.¹⁹⁷ Das heißt: Erfolgreiche Absolventen des DaZ2-Kurses können mit einem anerkannten Mittleren Abschlusses in den Vorkurs des AG aufgenommen werden.¹⁹⁸

Der Aufnahme von Bewerbern ist generell eine Überprüfung der schulischen Voraussetzungen und Qualifikationen in einem Beratungsgespräch mit dem Schulleiter vorgeschaltet. Anders als am Hessenkolleg führt die Abendschule aber generell **keine Einstufungstests** durch, vielmehr orientiert sich die Schulleitung bei der Aufnahme und Einstufung von Bewerbern hauptsächlich an der mitgebrachten schulischen Vorqualifikation bzw. den Bildungszertifika-

¹⁹⁵ Im Schulprogramm ist dem entsprechend die Fachhochschulreife auch im Organisationsmodell der Schule als gleichrangiger Abschlusstyp abgebildet (vgl. ebd. S. 2). Dort heißt es überdies: „Zahlreiche Studierende verlassen die Schule bereits nach der Q2 mit der Fachhochschulreife, da diese die Aufnahme eines Studiums an der Universität Kassel ermöglicht“ (ebd. S. 4). Mit Blick auf die jährlich erteilten Abschlüsse ist die Fachhochschulreife (gegenüber dem Abitur) mittlerweile (ab 2003) der häufigste gymnasiale Abschlusstyp an der Abendschule Kassel (vgl. Kap. 4.2.1 und 5.1).

¹⁹⁶ Von der ursprünglichen Konzeption des speziellen Aufbaukurses her war eine Vorbereitung sowohl auf den Regelunterricht der ARS als auch des AG vorgesehen (vgl. Jubiläumsschrift 1996, S. 42 und 131). Heute wird er als Bestandteil der Vorkursphase des Abendgymnasiums geführt (vgl. auch Schulprogramm der ASK).

¹⁹⁷ Vgl. Schulprogramm der ASK, S. 19.

¹⁹⁸ Zum DaZ-Aufbaukurs vgl. indes. Schulprogramm S. 17-19 und die Kap. 3.2.1.11 und 7.1.1 des vorliegenden Berichts.

ten. Anstelle von Einstufungstests präferiert die Schule das Modell der so genannten **Findungsphase**, um den Einstieg in die Bildungsgänge nicht durch zusätzliche Hürden zu erschweren. Mit der Gestaltung des 1. Semesters als Findungsphase schließt die Schule an die traditionelle Regelung einer halbjährigen Probezeit aus den 50er und 60er Jahren an.¹⁹⁹ Diese halbjährige (Probe-)Phase hat nach Angaben der Schulleitung die Funktion, den Wissensstand und das Leistungsniveau der Studierenden adäquat einschätzen zu können (vgl. Kap. 3.2.1.3). Lediglich für Bewerber der DaZ-Aufbaukurse wird ein Einstufungstest eingesetzt. Der Test dient einer Überprüfung der Deutschkenntnisse und ermöglicht eine Zuordnung zu den beiden Niveaustufen DaZ1 bzw. DaZ2.

Das Bildungsangebot ist entlang der Schulzweige als hierarchisches und aufeinander aufbauendes Modell konzipiert. **Übergänge** zwischen den Bildungsgängen sind an den entsprechenden Schnittstellen, also für Absolventen der Abendhauptschule (nach H2) in das erste Semester der Abendrealschule sowie für Absolventen der ARS (nach R4) und des DaZ-Aufbaukurses (DaZ2) in den Vorkurs des Abendgymnasiums grundsätzlich immer möglich. In das zweite Semester des Realschulzweigs können AHS-Absolventen nur auf Konferenzbeschluss einsteigen. Auch wird der Direkteinstieg vom A-Modell des R-Zweigs in die E1 nur bei entsprechenden Leistungen befürwortet. Quereinstiege und Übergänge jenseits dieser Schnitt- bzw. Schaltstellen sind insgesamt gesehen eher die Ausnahme als die Regel. Ein Wechsel in höhere Stufen nachfolgender Bildungsgänge ist zudem – aus der Sicht der Schulleitung – aufgrund des curricularen Aufbaus (insbesondere der R-Kurse²⁰⁰) nur sehr eingeschränkt möglich (vgl. Kap. 3.2.1.6). Quereinstiege von anderen Schulen sind entlang der spezifischen Aufnahmeregelung der ASK bei entsprechender schulischer Vorbildung vorgesehen.

Die Außenstelle der **Abendschule in Bad Hersfeld** ist wie die ASK eine Verbundschule und hält alle drei Bildungsgänge vor. Seit dem WS 2004/2005 wird ein DaZ-Aufbaukurs für Nicht-Muttersprachler und Studierende mit schriftsprachlichen Defiziten zur Vorbereitung auf den Regelunterricht der AHS und der ARS angeboten. Der Aufnahmerhythmus der Abendschule Bad Hersfeld ist für alle Schulzweige **jährlich getaktet**: In die AHS, die ARS sowie in das AG (E1) erfolgt die Aufnahme jeweils nach den Sommerferien zum Wintersemester. Der Aufnahmetermin für den Vorkurs ist der Februar. Die Hersfelder Abendschule bietet ihren

¹⁹⁹ Vgl. Jubiläumsschrift 1996, S. 116 u. 118.

²⁰⁰ Wie die weiter unten aufgeführte Übersicht der Unterrichtsfächer für die Abendrealschule zeigt, wird Biologie nur in den ersten beiden Semestern erteilt, so dass bei einem Einstieg in die R3 dieses Fachgebiet stundenmäßig nicht abgedeckt wäre. In der Folge ist daher ein Wechsel in die R3 kaum möglich (vgl. dazu auch Kap. 3.2.1.6).

Studierenden seit geraumer Zeit flexible Unterrichts- bzw. Anfangszeiten und hält mittlerweile auch Nachmittagskurse vor (s.u.).

Die **Aufnahmebedingungen** am Standort Bad Hersfeld unterscheiden sich nicht wesentlich von denen der Abendschule in Kassel. Auch hier sind die Aufnahmebedingungen prinzipiell an der Dreigliedrigkeit orientiert: Das heißt, Bildungsvoraussetzung für eine Aufnahme in das Abendgymnasium bzw. den Vorkurs ist die Mittlere Reife oder ein gleichgestellter Abschluss. Das heißt Bewerber mit Hauptschulabschluss und weiterführenden Bildungsambitionen (Fachhochschulreife oder Abitur) müssen zunächst die Abendrealschule besuchen (vgl. Kap. 3.3.1.2). Einer Aufnahme in die Abendrealschule ist ein Hauptschulabschluss vorausgesetzt. Die Abendrealschule wird hier allerdings nur im B-Modell, d.h. ohne Französisch angeboten. Anders als in Kassel ist am Standort Bad Hersfeld für Absolventen der Abendhauptschule ein **Übergang** (von H2) in das dritte Semester der Abendrealschule (R3) und für ARS-Absolventen (R4) der Übergang in der erste Semester des Abendgymnasiums (E1) regelmäßig auf Antrag und Konferenzbeschluss vorgesehen, so dass ein direkter Einstieg in jeweils höhere Bildungsgänge einfacher möglich ist.²⁰¹

Gegenüber der ASK unterscheidet sich das **Aufnahmeverfahren** in Bad Hersfeld durch einige Besonderheiten: Neben dem üblichen Bewerbungs- bzw. Anmeldebogen werden hier die bevorzugten Unterrichtszeiten (zw. 13.00 und 22.00 Uhr) sowie der Weg zur Schule (etwa Fahrrad, PKW/Mitfahrgelegenheit, Bahn/Bus) abgefragt. Die Abfrage der bevorzugten Unterrichtszeiten dient dabei einer nutzerorientierten und flexibleren zeitlichen Gestaltung des Angebotes. Auf diese Weise können die Anfangszeiten mit den einzelnen Gruppen bzw. Kursen abgestimmt werden. Überdies enthält der Anmeldebogen einen schriftsprachlichen Kurzttest (zwei Fragen sind in ganzen Sätzen zu beantworten), der als *ein* Element für die Erstellung einer Erfolgsprognose dient. Das Ergebnis des Kurzttests ist zudem Indikator dafür, ob eine Einstufung in die Regelklassen der AHS und ARS (ggf. mit Deutsch Zusatzunterricht) erfolgen kann oder aber ein Besuch des DaZ-Vorlaufkurses zu empfehlen ist. Für die dezidierte Beurteilung der deutschen Sprachkenntnisse wird in diesem Fall noch ein zusätzlicher DaZ-Eingangstest durchgeführt (vgl. Kap. 3.3.1.2). Derzeit wird ein allgemeiner Prognosebogen erprobt, der auch im Rahmen des obligatorischen Beratungsgesprächs mit der Schulleitung bzw. dafür abgestellten Lehrkräften²⁰² eingesetzt wird und eine bessere Einschätzung der

²⁰¹ Zudem werden die entlang der Verordnung gegebenen Möglichkeiten zum Quereinstieg in die Bildungsgänge auf der Website der AS Bad Hersfeld erläutert und deutlich markiert.

²⁰² Aufnahmegespräche werden in Bad Hersfeld ‚in kollegialer Aufgabenteilung‘, und das heißt nicht nur von der Person des Schulleiters bzw. Stellvertreters durchgeführt (vgl. Kap 3.3.1.1).

Leistungsfähigkeit sowie der persönlichen und motivationalen Hintergründe der Bewerber ermöglichen soll.

Ausbildungs- und Angebotsprofil

Das Bildungsangebot der Abendschule in Kassel umfasst drei Bildungsgänge mit gestaffelter Ausbildungsdauer. Da ein Einstieg in die Abendhauptschule nur in das erste Semester möglich ist, dauert die Ausbildung mindestens zwei Semester. Im Realschulbereich variiert die Dauer je nach Bildungsvoraussetzung und Eintrittsstelle zwischen eineinhalb und zwei Jahren (3-4 Semester). Der gymnasiale Ausbildungsgang gliedert sich an der Abendschule in einen ein- bis zweisemestrigen DaZ-Aufbaukurs, den Vorkurs (1 Sem.) und die Kernphase (6 Sem.). Die komplette Ausbildung am Abendgymnasium bis zum Abitur dauert je nach Bildungsvoraussetzung und Eintrittsstelle zwischen 3 und 4,5 Jahren.²⁰³ Bis zum Erwerb einer Fachhochschulreife (nach Q2) verkürzt sich die Ausbildungsdauer entsprechend um ein Jahr. Der Kernunterricht an der Abendschule wird ausschließlich in der Zeit von 17.50 bis 21.45 Uhr erteilt. Ein zusätzlicher Block liegt zwischen 15.45 und 17.10 Uhr und wird für Arbeitsgruppen, Nachhilfe etc. genutzt.

Der **DaZ-Aufbaukurs** wird als zielgruppenspezifisches Angebot in zwei Niveaustufen (DaZ1 und 2) vorgehalten. Im Aufbaukurs besteht dabei die Möglichkeit der einmaligen Wiederholung *eines* Semesters. Der Unterricht erfolgt in vier Lernbereichen, die an den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe orientiert sind und wird in einem Umfang von 20 Wochenstunden erteilt. Das Unterrichtsangebot umfasst Textarbeit, Landeskunde, Mathematisch-naturwissenschaftliche Fachsprache sowie Lehrbucharbeit. Im DaZ2-Kurs kann zusätzlicher Englischunterricht im Umfang von sechs Wochenstunden gewählt werden.²⁰⁴

Der 1-semesterige **Vorkurs** an der Abendschule umfasst insgesamt 22 Wochenstunden und findet an 5 Abenden pro Woche statt.²⁰⁵ Neben den vier verbindlichen Pflichtfächern wird zusätzlicher Unterricht in Gemeinschaftskunde (=HPB), Naturwissenschaften und Chemie erteilt. Das wöchentliche Unterrichtsvolumen in der 2-semesterigen *E-Phase* umfasst 24 Stunden. In der Q-Phase beträgt die Unterrichtszeit nur noch 23 Stunden, die – entlang des 5x4-

²⁰³ Für einen Nichtmuttersprachler, der zunächst 2 Semester DaZ und anschließend den Vorkurs sowie die E- und die Q-Phase auf direktem Wege absolviert, dauert die Ausbildung 4,5 Jahre. Für einen Übergänger aus der hauseigenen Realschule (A-Modell) dauert die Ausbildung 3 Jahre, da er theoretisch den Vorkurs einsparen kann. Da ein Einstieg nur mit einem mittleren Abschluss möglich ist, benötigt ein Hauptschüler für die gesamte Ausbildung an der Abendschule mindestens 5 bis 5,5 Jahre bis zum Erwerb eines Abiturs.

²⁰⁴ DaZ wird überdies als begleitender *Förderkurs* auf Realschul- und Gymnasialniveau und als reguläres *Unterrichtsfach* von der AHS bis E2 angeboten.

²⁰⁵ Gegenüber dem Vorkurs-Unterrichtsvolumen am Hessenkolleg, das aufgrund einer Sondergenehmigung mit 12 Stunden an der untersten Grenze rangiert, schöpft die Abendschule das laut Verordnung mögliche Stundenkontingent nahezu aus.

Modells – in den 4-stündigen Pflichtfächern Deutsch, Englisch, Gemeinschaftskunde und Mathematik sowie einem weiteren 4-stündiges Wahlpflichtfach aus dem naturwissenschaftlichen oder sprachlichen Bereich erteilt werden. Ein sechstes Fach wird dreistündig angeboten (Informatik, eine Naturwissenschaft oder Französisch). In Abhängigkeit von der Gruppengröße ist das Fächerspektrum und damit die Wahlmöglichkeit für Studierende in der Q-Phase allerdings z.T. stark eingeschränkt. So konnte etwa in den letzten Jahren in der gesamten Q-Phase keine zweite Fremdsprache bis zum Abitur angeboten werden (vgl. Kap. 3.2.1.4).

Abendgymnasium Phasen	Unterrichtsfächer	WoStd. Pro Fach	WoStd. Gesamt
DaZ-Aufbaukurs 1 u. 2 (insges. 2 Sem.)	Textarbeit, Landeskunde, MNF, Lehrbucharbeit (Englisch 6-stündig mögl.)		20
Vorkurs (1 Sem)	Deutsch, Englisch, Mathematik Französisch/Latein/DaZ GK, Nat.Wiss., Chemie	4 4 2	22
Einführung E1-E2 (2 Sem.)	Deutsch, Englisch, Mathematik Französisch/Latein/DaZ HPB Physik, Biologie ITG	4 4 3 2 1	24
Qualifikation Q1-Q4 (4 Sem.)	<i>Pflichtfächer:</i> Deutsch, Englisch, HPB, Mathematik <i>Wahlpflichtfächer:</i> Nat.Wiss. od. Sprachen <i>Wahlkurse:</i> Informatik, Nat.Wiss., [Französisch]	4 4 3	23

Im A- und B-Zweig der **Abendrealschule** werden die Kernfächer (Deutsch, Englisch, HPB und Mathematik) über 4 Semester hinweg erteilt. Im A-Modell, das den Übergang in den gymnasialen Bildungsgang erleichtern soll, wird Französisch ab dem 1. Semester angeboten. Die naturwissenschaftlichen Fächer (Biologie, Physik, Chemie) werden in gestaffelter Abfolge erteilt: Biologie in R1 und R2, Physik in R2 und R3 sowie Chemie in R3 und R4. Im B-Modell wird anstelle von Französisch das Fach Arbeitslehre unterrichtet.

Phasen	Unterrichtsfächer	WoStd. Pro Fach	WoStd. Gesamt
Abendrealschule (4 Sem.) A-Modell	Deutsch, Englisch, Mathematik, Französisch (4) HPB (3) 1. Sem.: Biologie (3) 2. Sem.: Biologie (1), Physik (2) 3. Sem.: Physik (2) Chemie (2) 4. Sem.: Chemie (3)	4 3 3	22
B-Modell	Wie A, aber Arbeitslehre (inkl. ITG) statt Französisch		22
Abendhauptschule (2 Sem.)	Deutsch, Mathematik Englisch, HPB, Arbeitslehre (inkl. ITG) Physik (1), Chemie (1), Biologie (1)	4 3 3	20 +??

Im Bereich Arbeitslehre sollen Grundkenntnisse aus unterschiedlichen Bereichen vermittelt werden. Das Fach umfasst die informationstechnische Grundbildung (ITG), volks- und betriebswirtschaftliches sowie rechtliches Grundwissen, Institutionenkunde und Kenntnisse über soziale Sicherungssysteme (vgl. Website ASK).

Dauerhafte *Arbeitsgemeinschaften* in Informatik, Mathematik und Sport sind schulzweigübergreifend im Angebot fest verankert. Alle AGs werden dabei von Lehrkräften betreut. In Mathematik wird eine offene Nachhilfe-AG für alle Studierende (der AHS, ARS und des AG) vorgehalten. Die AGs sind vor allem als Fördermaßnahmen und Stützkurse zur Kompensation von (Leistungs-)Defiziten organisiert und richten sich schwerpunktmäßig auf den zahlenmäßig starken Realschulzweig.²⁰⁶ Generell werden die Kurse bzw. AGs außerhalb der regulären Unterrichtszeit im Block 0 (15.45-17.00 Uhr) angeboten. Die Sport-AG findet einmal pro Woche abends (20.20 – 21.30) statt und nutzt die Turnhalle des Goethe-Gymnasiums. Weitere AGs wie z.B. Kunst können bei Bedarf bzw. auf Nachfrage angeboten werden und variieren von Semester zu Semester. Insgesamt gesehen sind allerdings sowohl den Fördermaßnahmen als auch den Zusatzangeboten oder Projekten außerhalb des Stundenplans insbesondere im gymnasialen Bereich aufgrund der Berufstätigkeit von Studierenden enge zeitliche Grenzen gesetzt (vgl. Kap. 3.2.1.5).

Um den Studierenden dennoch ein zusätzliches Angebot bieten zu können, hält die ASK ein *kulturelles Rahmenprogramm* vor, das Erfahrungen und Begegnungen mit dem (über)regionalen Kulturangebot, etwa durch Theaterfahrten (Bad Hersfeld u.ä.), literarische Spaziergänge sowie Studienfahrten etc. vermitteln und den Unterricht bereichern soll. Das Angebot zielt - laut Schulprogramm - auf die Stärkung der Identifikation mit der Schule und der Lerngruppe, auf die Verbesserung des Lernklimas sowie auf die soziale Integration der Studierenden. Hervorgehoben wird insbesondere die Veranstaltungsreihe „Kultur an der Weberspitze“. Dieses Kulturangebot, das in Kooperation zwischen ASK und Goethe-Gymnasium (jährlich) organisiert wird, soll Lernende, Lehrende sowie die Bürger des Stadtteils gleichermaßen adressieren und regionalen Künstlern eine Bühne bieten. In diesem Kontext wird auf die enge Kooperation mit der Goethe-Schule und die räumliche Verankerung im Gebäude wie im Stadtteil gleichermaßen verwiesen (vgl. Schulprogramm S. 6 f.).

Seit dem WS 1998/99 wird *Schulsozialarbeit* in der Form eines offenen sozialpädagogischen Angebotes von einer „zuständigen Beratungsstelle“ vorgehalten (vgl. Schulprogramm S. 12 f.). Mit Verweis auf die Vielfalt ethnischer, religiöser und sozialer Gruppen wird Schulsozialarbeit als klassisches sozialpädagogisches Angebot der Beratung (etwa Hilfe bei Antragstellungen), Betreuung (etwa in Konfliktfällen) und Begleitung (zu Ämtern) konturiert. *Kinderbetreuung* wird seit 2002 (auf Initiative der Schülerversammlung hin) in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt der Stadt Kassel und dem Fröbel-Seminar für Alleinerziehende zwischen

²⁰⁶ So wurde als zusätzliche Fördermaßnahme im B-Modell des Realschulzweigs die Studententafel um eine Stunde erhöht, um (Leistungs-)Defizite gerade bei schwächeren Schülern aufarbeiten zu können (vgl. Kap. 3.2.1.5).

17.15 und 20.15 Uhr in einem Pavillon der Goethe-Schule angeboten (vgl. Schulprogramm S. 13).

Im Unterschied zur Außenstelle in Bad Hersfeld²⁰⁷ werden an der Abendschule in Kassel schulkulturelle Rahmungen wie etwa Begrüßungsveranstaltungen für neue Studierende, die eine Identifikation mit der Schule fördern könnten, oder aber formelle Akte der Verabschiedung, mit denen man auch Absolventen noch an die Schule binden kann, heute nicht mehr organisiert. Auch Schulfeste finden nur in unregelmäßigen Abständen und wenn überhaupt auf Initiative von Studierenden statt.

Zwar existiert aktuell an der ASK bereits ein Ehemaligenverein, der Aufbau eines Fördervereins ist aber derzeit noch in Vorbereitung.

2.2.2 Die Schulprogramme: Profilbildung und Entwicklungsperspektiven der Einzelschulen

2.2.2.1 Hessenkolleg Kassel

Das Schulprogramm des Hessenkollegs gliedert sich in 8 Teile (A-H) und umfasst insgesamt ca. 45 Seiten. Die Abschnitte A – H folgen insgesamt betrachtet der Logik einer Ist-Soll-Analyse und gehen im einzelnen auf folgende Themen ein:

- **Teil A** beschreibt ‚Zweck und Leitbild der Schule‘
- **Teil B** enthält Informationen zur ‚Entstehung des Schulprogramms‘
- **Teil C** liefert eine Bestandsaufnahme bzw. ‚Ist-Analyse‘ der schulischen Situation
- **Teil D** zieht ausgehend von der Analyse ‚Schlussfolgerungen für das Schulprogramm‘ und formuliert implizite Ziele
- **Teil E** konkretisiert die allgemeinen Schlüsse auf die schulische Arbeit und legt die expliziten Ziele dar
- **Teil F** erläutert Aufgaben und Instrumente der Evaluation und
- **Teil G** (Anhang) führt die impliziten und expliziten Ziele auf konkrete Maßnahmen, d.h. auf Projekte und fachdidaktische Überlegungen eng
- in **Teil H** (Anlage) wird schließlich ein Beratungskonzept zur Lern- und Lernlaufbahnberatung skizziert.

Mit **Teil A** geht die Schule auf ihre Funktion als allgemein bildende schulabschlussbezogene Einrichtung der Erwachsenenbildung ein und betont dabei die Besonderheit der erwachsenen-

²⁰⁷ An der Abendschule in Bad Hersfeld wird etwa die jährliche Zeugnisübergabe im Beisein des Bürgermeisters mit einem feierlichen Akt im Rathaus begangen. So wurden auch die ARS-Anfänger des ersten Kooperationskurses der AS Bad Hersfeld und der VHS Fulda im Rahmen einer Feierstunde u.a. durch den Landrat des LK Fulda begrüßt.

pädagogischen Aufgabenstellung. Weiter definiert sie ihr Verständnis von Schulprogrammarbeit, indem sie auf den Prozesscharakter sowohl der Erstellung des Programms als auch seiner evaluationsgestützten Fortschreibung abhebt. Die Entwicklung einer leitenden ‚Vision‘ soll mit dem vorliegenden Schulprogramm allerdings noch nicht geleistet werden, sondern wird vielmehr in diesen Prozess selbst hinein verlagert. Zudem setzt die Entwicklung einer ‚Vision‘ – aus Sicht der Schule – die Erprobung neuer Methoden und (Steuerungs-)Verfahren sowie die Klärung „substantieller Fragen“ voraus. Die eigentliche Leitbildentwicklung wird damit a) an einen erfahrungsbasierten Lernprozess auf Fachkonferenzebene geknüpft und b) an die mit der Zusammenlegung von Hessenkolleg und Abendschule, mit der NVS-Umsetzung und der Einführung des Landesabiturs verbundenen neuen Anforderungen und Voraussetzungen rückgekoppelt. Unter den sich verändernden schulorganisatorischen Rahmenbedingungen wird Schulprogrammarbeit insgesamt als ein rekursiver und auf kontinuierlicher interner Evaluation beruhender Lern- und Entwicklungsprozess aufgefasst. Dieses prozesshafte Verständnis spiegelt sich dann auch in Abschnitt **B**, mit dem die „Entstehung“ des Programms chronologisch skizziert wird.²⁰⁸

Mit der „Analyse der Schulsituation“ (**Teil C**) werden unterschiedliche schulorganisatorische und –kulturelle Aspekte fokussiert wie etwa:

- die personelle und sächliche Ausstattung
- das Umfeld der Schule: Lernende Region, Kooperationsprojekte mit der Uni Kassel, Förderverein
- außerschulische Angebote: Studienfahrten, Aktionstage, Partnerschule
- die Schumatmosphäre: Lernklima, Gebäudeausstattung und besondere Einrichtungen, Öffnung der Schule nach außen sowie Identifikation der Mitarbeiter und der Studierenden mit der Schule und
- Unterricht: Beratung und Aufnahme der Bewerber, individuelle Notenbesprechungen, Vermittlung von Schlüsselqualifikationen als Unterrichtsziel, Kernelement Wissenschaftspropädeutik sowie
- Persönlichkeitsbildung: praxisorientierte Zusatzangebote.

Insgesamt beinhaltet dieser Abschnitt eine umfängliche Bestandsaufnahme der Ist-Situation und markiert positive Entwicklungen etwa hinsichtlich der räumlichen Situation ebenso wie Problemfelder (z.B. die Personalsituation, Stundenbelastung) und konkrete Handlungsfelder z.B. im Blick auf die künftige Zusammenarbeit mit der Abendschule. Insbesondere aus den

²⁰⁸ Mit Abschnitt B werden die einzelnen Prozess- bzw. Arbeitsschritte seit 1997 bis zur Genehmigung des Schulprogramms im Jahr 2004 aufgeführt.

Kapiteln „Unterricht“ (Pkt. C6, S.12 f.) und „Persönlichkeitsbildung“ (Pkt. C7, S. 14) werden konzeptionelle Folgerungen in Form impliziter Ziele für das Schulprogramm des HKK abgeleitet (**Teil D**). Diese fokussieren als unterrichtsbezogene Ziele erstens eine „verstärkte Grundbildung“ und zweitens eine „Intensivierung des fächerverbindenden Lernens“ sowie drittens über abiturrelevante Fächer hinausgehende „Angebote zur Ausbildung individueller Interessen“ (Persönlichkeitsbildung; vgl. S. 14 f.). Da eine „Grundbildung“, die auf die (fachspezifische) Herausbildung von „Fundamentalkompetenzen“ der Studierenden zielt, „nur fachbezogen vertieft und verstärkt“ werden kann, wird diese Entwicklungsdimension ebenso wie die Dimension des „fächerverbindenden Lernens“ durch die jeweiligen Fachvertreter konzeptualisiert und in Teil G detailliert ausgeführt. Unter Punkt 3 „Ausbildung individueller Interessen“ wird zum einen auf das breite Fächerspektrum im Wahlpflichtbereich und zum anderen auf die schulischen und außerschulischen Zusatzangebote verwiesen. Insgesamt werden in Teil D damit die zentralen unterrichts- und studierendenbezogenen Entwicklungsfelder der Schule markiert sowie Nachholbedarfe formuliert, die in die expliziten Ziele und Maßnahmen (Teil E und G) einfließen.

Teil E führt die generellen Entwicklungsdimensionen auf explizite Ziele eng und beschreibt konkrete Maßnahmen zur Zielerreichung. Diese Ziele und Maßnahmen richten sich neben den zentralen unterrichtsbezogenen Entwicklungsdimensionen „Grundbildung“ und „fächerverbindendes Lernen“ u.a. auf Aspekte wie ‚Förderung lernschwacher Studierender‘, ‚Etablierung einer neuen Lernkultur‘ und die ‚Fortentwicklung einer gemeinsamen Unterrichtskultur‘ ebenso wie auf eine Intensivierung der ‚Zusammenarbeit mit der Abendschule‘.²⁰⁹

Durch die Einrichtung einer Evaluationsgruppe (**Teil F**) sollen diese Maßnahmen kontinuierlich überprüft werden. Mit Aufgabenstellungen wie z.B. Soll-Ist-Erhebungen, Erfassung von Planungs- und Umsetzungsfortschritten sowie Überprüfung von Ergebnissen und Mitteleinsatz aber auch Erfassung/Bewertung von Kommunikationsprozessen erhält die Evaluationsgruppe letztlich eine Projekt-Controlling-Funktion (Pkt. F.1). Überprüfungen sollen mittels quantitativer und qualitativer Verfahren erfolgen, das heißt einerseits anhand „zahlenbasierter Erhebungssysteme“ und andererseits durch den Einsatz von Qualitätsmanagement-Methoden sowie auf Basis ergebnis- und prozessorientierter Gespräche (mit Protokoll). Die Zusammen-

²⁰⁹ Mit Ausnahme der Zieldimension ‚Grundbildung‘ und ‚fächerverbindendes Lernen‘ enthalten die Maßnahmen allerdings keine personellen oder zeitlichen Angaben zur Umsetzung. Es werden m.a.W. weder Personen od. Personengruppen als verantwortliche ‚Prozesseigner‘ benannt noch Zeitfenster festgelegt.

setzung der Evaluationsgruppe wird unter Pkt. **F.2** festgelegt: Sie soll aus fünf Mitgliedern bestehen und ist personell im wesentlichen mit der Schulprogrammgruppe identisch.²¹⁰

Im **Anhang G** werden im Hinblick auf die allgemeinen Zielsetzungen konkrete Maßnahmen bzw. Projekte der Schule erläutert (Pkt. 1-3) und entlang der zentralen Zieldimensionen „Grundbildung“ und „fächerverbindendes Lernen“ fachspezifische Perspektiven zur pädagogisch-didaktischen Weiterentwicklung des Unterrichts entfaltet (Pkt. 4). Unter dem Fokus „Vernetzung der Schulen für Erwachsene“ steht die seit dem Jahr 2001 aktiv betriebene Kooperation mit der *Lernenden Region* Waldeck-Frankenberg im Mittelpunkt (**G.1**). Im Kontext des (im Jahr 2002) für den Landkreis geplanten Bildungsportals ist die Entwicklung modularisierter (Online)Lerneinheiten in unterschiedlichen Fächern angedacht. Perspektivisch könnte so, neben Möglichkeiten einer rein interessegeleiteten Belegung von Modulen, der Erwerb von Bildungszertifikaten im akkumulativen „Baukastenprinzip“ am regionalen Bildungsmarkt angeboten werden. Damit eröffneten sich für das HKK Optionen, sich zu einer „Zentrale für die Fort- und Weiterbildung“ zu entwickeln. Als Maßnahme (**G.2**) zur Förderung selbständigen Lernens und der IT-Kompetenzen wird das Laptop-Projekt²¹¹ („digitaler Unterricht“) sowie das Lernangebot ECDL (**G.3**) angeführt.

Das mit den zentralen Entwicklungsdimensionen (s.o. Pkt. D) verbundene Konzept der Grundbildung sowie der Ansatz des fächerverbindenden Lernens nehmen im Schulprogramm unter Punkt **G.4** einen breiten Raum ein und werden je fachspezifisch ausbuchstabiert (S. 26 – 40). Jedes Fach entwickelt hierzu fachdidaktisch geleitete Ansätze und z.T. auch Perspektiven oder dezidierte Vorschläge für fächerübergreifende/-verbindende Unterrichtseinheiten. Mit Punkt **G.5.1** werden allgemeine Organisationsmodelle für fächer- bzw. Grund- und Leistungskurse übergreifenden Unterricht angerissen, wie z.B. das ‚Modell thematischer Profileisten‘ oder die Option des team-teachings im Rahmen des so genannten ‚Gleismodells‘. Themen für fächerübergreifenden Unterricht (**G.5.2**) sollen in Absprache zwischen den Fachbereichen als Schnittmenge der derzeit gültigen Lehrpläne ermittelt werden und eine (punktuelle) Integration unterschiedlicher geistes- und naturwissenschaftlicher Fächer ermöglichen.²¹² Der Bibliothek bzw. Arbeitsbücherei wird mit Blick auf selbständiges sowie fächerübergreifendes Lernen im Kontext methodisch-didaktischer Überlegungen ein hoher Stellenwert beigemessen (**G.6**). In **Teil H** (Anlage) entwickelt die Schule Perspektiven für die Etablierung

²¹⁰ Die Evaluationsgruppe, die eine beratende Funktion hat, soll sich für die Dauer von jeweils zwei Jahren aus je einem gewählten Mitglied pro Aufgabenbereich sowie einem Studierendenvertreter konstituieren.

²¹¹ Das Projekt könnte auch als „Grundlage für die Entwicklung von Lernmodulen“ (S. 23) für den regionalen Bildungsmarkt dienen.

²¹² Als fächerübergreifende Kombinationsmöglichkeiten werden beispielhaft allgemein bildende sowie an konkreten fachlichen Inhalten oder an aktuellen Problemen orientierte Themenbereiche angeführt.

eines systematischen Beratungskonzeptes: Die *Lern- und Lernlaufbahnberatung* (LULB) fokussiert Lern- und Wissensdefizite der Studierenden. Der Ansatz richtet sich auf der Basis diagnostischer Verfahren („Lernanamnese“) a) auf Lernberatung, mit der eine eigenverantwortliche Bearbeitung von Lernschwächen durch eine eher indirekte Lernförderung angeleitet werden soll und b) auf Lernlaufbahnberatung, die über den gesamten Ausbildungszeitraum hinweg an einer direkten Lernförderung z.B. durch Lernpartnerschaften (Lehrkräfte, Pensionäre oder Studierende) ansetzt. LULB soll zunächst schulintern auf freiwilliger Basis der Lehrer erprobt und weiterentwickelt werden. Perspektivisch ist zudem ein überschulisches Angebot angedacht, mit dem auch „Eigenmittel erwirtschaftet“ werden könnten.

2.2.2.2 Abendschule Kassel / Bad Hersfeld²¹³

Das Schulprogramm der Abendschule ist in die vier Teile A-D gegliedert und umfasst insgesamt 34 Seiten. Schwerpunktmäßig konzentriert sich das Programm auf die beiden etwa gleichgroßen Kapitel A und B, die allein je 15 Seiten in Anspruch nehmen.

- In **Teil A** des Schulprogramms stellt sich die Abendschule entlang **allgemeiner Grundlageninformationen** etwa zu ihrer Entwicklung, dem Bildungsangebot und der Organisation der Bildungsgänge vor (1). Daneben werden das Einzugsgebiet (2), die Altersstruktur der Studierenden (3), die Verkehrsanbindung der Schule (4) sowie die Schulträgerschaft (5) thematisiert. Neben weiteren Kapiteln zu besonderen Einrichtungen und Betreuungsangeboten (7), der Außenstelle Bad Hersfeld (8) und zur Öffentlichkeitsarbeit (9) nehmen „Aspekte der inneren Schulkultur“ (6) einen breiten Raum ein.
- **Teil B** erläutert die **Entwicklungsschwerpunkte** der Schule, die vor allem auf ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (2) sowie ‚Neue Medien‘ (3) zentrieren und geht – wenn gleich weniger detailliert – auf ‚fächerübergreifenden und –verbindenden Unterricht‘ (4), ein Abitur-Online-Projekt (5)²¹⁴ sowie auf Beratungskonzepte (6) ein. Die ‚Arbeit mit der Bibliothek‘ (7) sowie die ‚Durchführung von Arbeitsgemeinschaften‘ (8) wird eher cursorisch erwähnt.

²¹³ Die Außenstelle Bad Hersfeld hat sich über das gemeinsame Schulprogramm hinaus ein Leitbild gegeben, mit dem die allgemeinen schulkulturellen Leitsätze formuliert werden.

²¹⁴ Der Abschnitt 5 firmiert in der Inhaltsübersicht unter dem Titel „Selbständiges und selbst bestimmtes Lernen“, taucht im Text selbst aber unter der Überschrift „Lernen in Distanz- und Präsenzphasen“ auf und thematisiert ein Abitur-Online-Projekt (aus NRW). Für eine mögliche zukünftige Realisierung eines Online-Lehrgangs in Hessen hat die Abendschule erste technische und organisatorische Vorbereitungen getroffen.

- **Teil C** beinhaltet unter der Überschrift „Umsetzung des Schulprogramms und angestrebter Zeitrahmen“ lediglich den verbindlichen Umsetzungsbeschluss der Schule aus dem Jahr 2002.
- **Teil D** (Anhang) liefert einen Überblick über das ITG-Curriculum für den Vorkurs und die Einführungsphase (I) sowie eine gemeinsame Konzeption der Goetheschule und der ASK zur Ausstattung mit EDV-Mitteln (II).

Mit **Teil A** ihres Schulprogramms liefert die ASK allgemeine Basisinformationen zu den Bildungsgängen und konturiert ihr Bildungsangebot im Fokus auf seine besondere Bedeutung für die Versorgung des nordhessischen Raums. Dabei wird die halbjährliche Aufnahmetaktung als wesentlicher Faktor für die regionale Versorgung mit schulischen (Weiter-) Bildungsangeboten für Erwachsene hervorgehoben. In diesem Kontext weist die Schule ausdrücklich darauf hin, dass eine Änderung des Aufnahmerythmus mit negativen Effekten für die Bildungsversorgung und nicht zuletzt für ihr ‚Bildungsprofil als Angebotsschule‘ verbunden wäre. Weiter informiert das Schulprogramm über das Einzugsgebiet der Schule entlang der Herkunftslandkreise der Studierenden (**A.2**) sowie über ihre Altersstruktur, Tätigkeitsbereiche und Abbruchgründe anhand datenbasierter tabellarischer Aufstellungen (**A.3**). Die Datenbasis für die Tabelle „Abbruchgründe“ liefert eine Befragung durch die Universität Kassel im Jahr 1999/2001. Befragungen zu Abbruchgründen sollen – laut Schulprogramm – fortlaufend aktualisiert und statistisch ausgewertet werden, um der Schule Entscheidungsgrundlagen für gezielte Maßnahmen wie Förderunterricht und/oder sozialpädagogische Beratung und Betreuung zu liefern.²¹⁵

In der Beschreibung zu ihrer Lage im Stadtgebiet (**A.4**) hebt die Schule vor allem auf das gemeinsam mit der Goetheschule genutzte Schulgebäude ab. In diesem Kontext werden die „engen Beziehungen“, die „konstruktive Zusammenarbeit in allen Bereichen des Schullebens“ sowie die „enge Kooperation“ zwischen ASK und Goethegymnasium bei der Nutzung fachwissenschaftlicher Räume und neuer Medien betont. Im Blick auf die Erreichbarkeit des Schulstandortes weist die Abendschule auf die günstige verkehrsinfrastrukturelle Anbindung (Pkw/ÖPNV) hin.

Im Abschnitt **A.5** „Schule und Schulträger“ markiert die ASK ihre Bedeutung „im Bewusstsein der Stadt“ und rekurriert auf das (schulpolitische) Stadtverordnetenvotum aus dem Jahr 2000 zum Erhalt der „organisatorischen Einheit“ aus AHS, ARS und AG.

²¹⁵ Laut Auskunft der Schulleitung (Juli 2004) konnten weitere Befragungen der Studierenden zu den Abbruchgründen bislang allerdings nicht realisiert werden.

„**Aspekte der inneren Schulkultur**“ (A.6) werden unter den Themen ‚kulturelle Bildungsaktivitäten‘, ‚Schulordnung, Disziplin, Fehlquoten- und Hausaufgabenregelung‘ (A.6.1-A.6.4) sowie ‚Ehemaligenverein‘ (A.6.5) dargelegt. Die Abendschule versteht dabei die Vermittlung ‚kultureller Erfahrungen und Begegnungen‘ als integralen Bestandteil ihres Bildungsauftrags und will ihren Studierenden die Nutzung des ‚lokalen und überregionalen Kulturangebotes‘ näher bringen. Als Beispiel für die Beteiligung der Schule am kulturellen Umfeld wird die Veranstaltungsreihe ‚Kultur an der Weserspitze‘ angeführt, die von der Zielvorstellung her u.a. auch zu einer Bereicherung des Unterrichts führen soll. Einen weitaus größeren Raum nehmen allerdings die ordnungs- und disziplinbezogenen Ausführungen im Schulprogramm ein, mit denen generelle schulische Verhaltensregeln und formale unterrichtsbezogene Regularien ausbuchstabiert werden.²¹⁶ Der Ehemaligenverein wird eher cursorisch hinsichtlich Zweck und Ziel beschrieben. Auf der einen Seite bündelt die ASK unter dem Topos der ‚inneren Schulkultur‘ damit schwerpunktmäßig konkrete kulturelle Aktivitäten der Schule sowie ‚Kultur als Lernfeld‘ und auf der anderen Seite schul- und unterrichtsbezogene Verhaltensleitlinien.

Unter Pkt. A.7 werden als besondere Einrichtungen ohne direkten Unterrichtsbezug eine behindertengerechte Ausstattung (Fahrstuhl), die Betreuungsangebote durch ‚**Schulsozialarbeit**‘ (A.7.1) sowie ‚Kinderbetreuung‘ (A.7.2) markiert. Sozialpädagogische Beratung und Betreuung durch Schulsozialarbeit wird als ‚offenes Angebot‘ vorgehalten und soll Studierende, insbesondere vor dem Hintergrund ihrer sozialen, ethnischen und religiösen Herkunft, flankierend unterstützen. Im Fokus auf die sozialpädagogische Problembearbeitung, die durch Lehrkräfte schon aus zeitlichen Gründen nicht zu leisten wäre, betont die Schule die positiven Effekte dieses Angebotes für die eigene pädagogische Arbeit. Das zentrale adressaten-bezogene Ziel des sozialpädagogischen Angebotes liegt laut Schulprogramm darin, ‚den Schulbesuch erfolgreich zu absolvieren und einen qualifizierten Abschluss zu erreichen‘. Da das Angebot von Studierenden gut angenommen werde, soll es entsprechend weitergeführt werden.²¹⁷ Unter Punkt A.8 wird die im Hauptschulbereich etablierte Kooperation der Außenstelle Bad

²¹⁶ Neben allgemeinen schulischen Verhaltensmaßregeln bilden die Fehlquotenregelung sowie die Hausaufgabenregelung, mit der die Zeitvolumina bildungsgangspezifisch festgelegt werden, die zentralen Eckpunkte. Mit diesen Regelungen reagiert die Abendschule offenbar auf eine ‚schwieriges‘ und erziehungsbedürftiges Klientel einerseits und die besonderen Belastungen der Studierenden durch Berufstätigkeit und Abendunterricht andererseits. Der Umstand, dass diese schul- und unterrichtsbezogenen Verhaltensleitlinien der kulturellen Dimension subsumiert werden, verdeutlicht jedenfalls ihre für die Abendschule spezifische Bedeutung als entscheidende Determinanten der Schulkultur.

²¹⁷ Jenseits eines cursorischen Hinweises auf ein ‚Zusammenwirken mit der Universität Kassel‘ seit dem WS 1998/99 finden sich keine konkreten Angaben darüber, durch wen (Studenten der Universität?) bzw. welche Institution (Sozialamt?) und in welchem zeitlichen Umfang dieses ‚offene Angebot‘ vorgehalten wird oder wie es organisatorisch aufgehängt ist.

Hersfeld mit dem Arbeitsamt und dem ‚Bildungszentrum Handel und Dienstleistung‘ thematisiert und als „wichtiger Schritt für die Weiterentwicklung“ der Außenstelle markiert. Im Kontext der NVS hebt die Schule die Bedeutung „externer Ressourcen“ für die Verbesserung der Ausbildungsqualität hervor. Die Außenstelle gewinne so zusätzliche „Arbeitsstunden“ für allgemeine Schulsozialarbeit sowie für eine „intensive sozialpädagogische Betreuung der Abendhauptschulklassen“.

Im Blick auf die **Außendarstellung und Öffentlichkeitsarbeit** formuliert die ASK bereits unter Punkt **A.9** explizite Maßnahmen und Ziele und markiert den Aufgabenbereich damit zumindest indirekt als ein Entwicklungsfeld der Schule. Mit ihrem Maßnahmenkatalog zur Gestaltung der externen Kommunikation zielt sie dabei zum einen auf Aspekte reiner Informationsvermittlung und zum anderen auf personenbezogene Kontakthanbahnung und -pflege sowie auf Kooperationsbeziehungen zu Institutionen. Dabei werden zugleich auch schulkulturelle Dimensionen berührt. Die Maßnahmen umfassen schwerpunktmäßig folgende Bereiche:

- Initiierung von Berichten in Medien, Erstellen von Werbematerialien sowie Pflege und Aktualisierung der Website
- Ansprache von Multiplikatoren und Sponsorensuche
- Verstärkung der Zusammenarbeit mit Arbeitsämtern, Teilnahme am Arbeitskreis ‚Schule-Wirtschaft‘
- Durchführung von Schulfesten und Tagen der offenen Tür, Präsentation von Unterrichtsprojekten sowie
- Statistische Erhebungen zur Studierendenstruktur

Zukünftige Ziele liegen - neben einer Intensivierung „persönlicher Kontakte zu Institutionen“ (Jugendämter, Sozialamt, weiterführenden Ausbildungsstätten) und schulkulturellen Aktivitäten mit Öffentlichkeitswirkung - vor allem in der „Kooperation mit Institutionen der Arbeitswelt“. Geplant sind ein verstärkter Kontakt mit beruflichen Ausbildern sowie ein kontinuierlicher Informationstransfer zwischen ASK und beruflichen Schulen. Für die konkrete Umsetzung dieser Ziele werden personelle Verantwortlichkeiten festgeschrieben und in Form zweier ‚Oberstudienratsstellen mit zusätzlichen Aufgaben‘ besetzt.

Die (pädagogischen) **Entwicklungsschwerpunkte** in **Teil B** werden vor allem auf das Angebot ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (**B.2**) sowie auf neue Medien (**B.3**), d.h. auf die IT-Bildung gelegt. Im Blick auf den seit 1995 etablierten Bereich der **DaZ-Aufbaukurse** wird das zentrale adressatenbezogene Ziel der Vorbereitung auf den Regelunterricht ebenso betont wie die mit dem Angebot einhergehenden sozialintegrativen Effekte. Die Aufbaukurse sollen dabei über die Leistungen allgemein sprachlicher Kurse (etwa VHS) hinausgehen und Nichtmutter-

sprachlern sowohl schulische als auch berufliche Perspektiven eröffnen und nicht zuletzt den Erwerb eines „deutschen Schulabschlusses“ ermöglichen. Entlang der differenzierten Lernbereiche stellt die Schule dabei die Vermittlung „schulischer Fertigkeiten und Fähigkeiten“, die Aneignung von „Lerntechniken“ und den Aufbau „wissenschaftssprachlicher Strukturen“ zur Vorbereitung auf die gymnasiale Oberstufe in den Mittelpunkt. Mit Perspektive auf ein zukünftiges „Schulzentrum für Erwachsene in Kassel“ wird die Öffnung der Aufbaukurse auch für Studierende des Hessenkollegs erwogen. Unter der Überschrift „Berücksichtigung regionaler Besonderheiten“ geht das Schulprogramm auf die Einrichtung eines neuen DaZ-Aufbaukurses im AHS- und ARS-Bereich am Standort Bad Hersfeld ein. Im Blick auf eine *Weiterführung und Evaluation* wird für das bereits langjährig etablierte DaZ-Angebot einerseits auf die Verabschiedung eines allgemeinen Curriculums (15.02.2004) verwiesen und andererseits die Erarbeitung eines „Curriculum Englisch als integraler Teil des Aufbaukurses“ sowie die Erstellung eines DaZ-Curriculums für die Kurse V bis E2 bis zum Schuljahr 2004/2005 projiziert.²¹⁸

Das Entwicklungsfeld „**Neue Medien**“ nimmt im **Teil B** des Schulprogramms einen breiten Raum ein. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Bedeutung von IT-Kompetenzen soll die informationstechnische Bildung den Studierenden aller Bildungsgänge einen „gleichberechtigten Zugang“ zu neuen Medien eröffnen und den Adressaten damit zugleich Teilhabemöglichkeiten für ‚lebenslanges Lernen‘ erschließen. Um dies zu gewährleisten, wurde seit 2001 auf der Grundlage eines Gesamtkonferenzbeschlusses an der Neuorganisation der IT-Bildung gearbeitet. Zur Sicherstellung einer fundierten informationstechnischen Grundbildung vor allem auch für Studierende des AG wurde bereits im Vorkurs eine Einführungswoche „Neue Medien“ geschaltet und ITG als verbindliches Unterrichtsfach in der E-Phase curricular verankert.²¹⁹ Im Ergebnis konnte damit die Q-Phase um den Unterrichtsstoff eines Semesters entlastet werden. Im Fach ITG wurde ein dezidiertes Curriculum für Vorkurs und E-Phase verabschiedet und zur Sicherstellung der IT-Infrastruktur ein Technologieplan für die Computer-Ausstattung zusammen mit der Goetheschule aufgestellt (vgl. Teil D). Konkrete Fortbildungsmaßnahmen der Lehrkräfte werden mit dem Schulprogramm für Beginn des SS 2004 festgeschrieben.

Das Konzept **fächerübergreifenden/-verbindenden Unterrichts (B.4)** wird von der Schule aus erwachsenenpädagogischen Gründen prinzipiell für sinnvoll gehalten. Im Kontext des

²¹⁸ In Anbetracht des Umstandes, dass der DaZ-Aufbaukurs in Kassel bereits seit 1995 fest im Angebotsspektrum der Schule verankert ist, markiert die Institutionalisierung eines solchen Bildungsangebotes für das untere und mittlere Segment vor allem für den Standort Bad Hersfeld eine *neues* Entwicklungsfeld.

²¹⁹ Während ITG im H- und R-Bereich bereits ab 1. oder 2. Semester angeboten wurde, konnten Studierende des AG bis dahin frühestens ab dem 4. Semester den Umgang mit Neuen Medien erlernen.

damit verbundenen Wandels der „traditionellen Lehrerrolle“ verweist sie aber auf eine „Mehrbelastung der Unterrichtenden“, die durch geeignete Entlastungen aufzufangen wäre. Die Schule konstatiert die Notwendigkeit einer intensiven curricularen Arbeit und Planung für eine Stärkung fächerverbindenden Unterrichts und verweist auf die allgemeinen Vorteile eines solchen Unterrichtskonzeptes. Zwar werden dann in einem weiteren Schritt grundlegende Prinzipien aufgestellt und in Form eines Aktionsplans am Beispiel des Themas Drogen konkretisiert, jedoch nicht weiter fächerspezifisch und organisatorisch operationalisiert. Die Veranstaltung fächerübergreifende Projektstage war ab dem WS 2002/2003 geplant, Umsetzungserfahrungen aber konnten laut Schulprogramm mangels Interesse der Studierenden bislang nicht gesammelt werden.

Als weiterer Entwicklungsschwerpunkt **(B.5)** wird ein Projekt „**Abitur-Online**“ (analog NRW) vorgestellt, für das derzeit Vorbereitungen, wie etwa die Bereitstellung der notwendigen informations- und netzwerktechnischen Grundausstattung und die Fortbildung von Lehrkräften zum Online-Tutor getroffen werden. Des Weiteren ist die Kontaktaufnahme zu Schulen geplant, die in das Online-Projekt in NRW einbezogen sind. Mit diesen Maßnahmen verbindet sich die Intention, bereits jetzt die organisatorischen, technischen und personellen (Qualifikations)Voraussetzungen für ein zukünftiges hessisches Online-Projekt zu schaffen. Mit ihrem „**Beratungskonzept**“ **(B.6)** orientiert sich die Schule eng an den von der VO vorgesehenen Maßgaben. ‚Information und Beratung‘ wird als Pflichtaufgabe beschrieben, die mit der VO geregelt ist. Dabei geht das Schulprogramm über die VO nicht hinaus und entfaltet auch keinen eigenständigen adressatenbezogenen Ansatz. So wird die ‚Eintritts-Beratung‘ primär als mündliche und schriftliche Informationsvermittlung etwa über Bildungsgänge, Anforderungen und Schulorganisation konturiert. Die ausbildungsbegleitende Beratung wird auf das gymnasiale Segment fokussiert und für die Vorkurs- und Einführungsphase sowie die Q1 in Form einer wöchentlichen unterrichtsintegrierten Beratungsstunde (B.6.3) festgeschrieben. Ab Q2 soll die Beratung „ohne eigene Beratungsstunde“ von einer Lehrkraft (eines verbindlichen Fachs) durchgeführt werden. ‚Individuelle Lernentwicklung‘ oder ‚Lern- und Methodenkompetenz‘ werden neben ‚formalen Anforderungen‘ der Bildungsgänge (gem. VO) oder ‚Studien- und Berufsorientierung‘ als Gegenstände der Beratung lediglich summarisch aufgezählt.²²⁰ Hinsichtlich der Beratungsgegenstände ist die „Erstellung einer Lose-Blatt-Sammlung“ geplant. Die seit 2003 eingeführte Beratungsstunde in den Anfangsklassen soll im Jahr 2004 mittels Erfahrungsbericht überprüft werden.

²²⁰ Lernberatung bzw. Beratung zur Lernentwicklung wird hier nicht als ein systematisches und das Konzept strukturierendes Element aufgefasst, sondern lediglich dem Gegenstandsbereich, der von „Beratung bzw. Beratungsunterricht“ abzudecken ist, untergeordnet.

Der **Teil C** zur „Umsetzung des Schulprogramms und angestrebtem Zeitrahmen“ enthält lediglich den Umsetzungsbeschluss der Schule. Auf kontinuierliche Evaluation von Zielen und Zielerreichung wird hier nicht eingegangen, auch ist diesem für ein Schulprogramm elementaren Aufgabenbereich kein gesondertes Kapitel gewidmet. Vielmehr finden sich in den einzelnen Abschnitten des Schulprogramms unter der Überschrift „*Weiterführung und Evaluation*“ jeweils kurze Hinweise z.B. auf bereits stattgefundene Entwicklungen, durchgeführte Maßnahmen, das weitere Vorgehen oder Beschlüsse der Gesamtkonferenz. Evaluation bzw. Überprüfung von Maßnahmen ist vor allem in Form so genannter „Erfahrungsberichte“ vorgesehen. Ein eigens eingesetztes Evaluationsgremium wird nicht erwähnt.

2.2.3 Die SfE Kassel im Spiegel ihrer Schulprogramme

In der Verordnung zur Ausgestaltung der SfE kommt der „Weiterentwicklung“ der Schulen ein bedeutender Stellenwert zu. Danach sollen Schulen für Erwachsene im Fokus auf ihre Adressaten geeignete pädagogische und organisatorische Konzepte entwickeln sowie „den Unterricht und seine Organisation selbständig planen“ (§ 6 Abs. 1). Schulprogramme bilden dabei ein zentrales Element für die interne Gestaltung, Entwicklung und Steuerung. Die Schulen sollen a) Ziele für Unterricht, Beratung und Betreuung definieren sowie b) Formen der Zusammenarbeit der Lehrer/innen festlegen und können sich c) ein eigenes pädagogisches Profil geben. Zugleich sollen Schulprogramme als Steuerungsinstrumente dienen. Um diese Funktion erfüllen zu können, wird den Schulen die regelmäßige Überprüfung der Ziele und der Zielerreichung anhand „geeigneter Evaluationsverfahren“ ebenso aufgegeben wie eine entsprechende Fortschreibung der Programme. Die VO setzt den Schulen damit Rahmenvorgaben, in die breite Spielräume zur selbstgesteuerten schulischen Ausgestaltung eingelassen sind. Insofern ist Schulprogrammarbeit - über funktionale Aspekte der Bildungssteuerung hinaus - vor allem auch ein Weg/Mittel zur internen schulischen wie professionellen Profil- und Identitätsbildung.²²¹ Als programmatisch verfestigte Selbstbeschreibungen stehen Schulprogramme für die Identität einer Schule und spiegeln dabei spezifische pädagogische Basisannahmen und institutionelle Setzungen sowie die innere schulkulturelle Verfasstheit und nicht zuletzt die Entwicklungsdynamik der Schulen nach außen wider. Jenseits angebotsstruk-

²²¹ Mit Perspektive auf eine Zusammenarbeit der Schulen und den Aufbau eines *regionalen Kompetenzzentrums* am Standort Kassel gewinnt ‚Schulprogrammarbeit‘ und die schulische Weiterentwicklung eine besondere Bedeutung: Ein Kompetenzzentrum, das das Bildungsangebot der beiden organisatorisch unabhängigen Einrichtungen unter einem Dach zu bündeln hätte, konstituiert eine neue (organisatorische) Einheit. Im Kontext ihres zukünftigen Bildungsauftrags als Kompetenzzentrum hätten die Schulen allererst an der Herausbildung einer gemeinsamen innerorganisatorischen und kulturellen Identität sowie eines spezifisch erwachsenenpädagogischen Profils zu arbeiten und dabei die ‚Adressaten‘ und die ‚Region‘ als maßgebliche Dimensionen in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. Einleitung in Kap. 7 und die Abschn. 7.2.2, 7.3.2 und 7.4.2).

tureller Unterschiedlichkeiten drückt sich die Identität der Schulen programmatisch darin aus, *welches* Profil sie sich geben, *wie* sie Gestaltungsspielräume nutzen, *welche* Entwicklungsziele sie markieren und *welche* (Veränderungs-)Prozesse sie anstoßen, aber auch *wie* sie selbst gesetzte Ziele begründen, planen und umsetzen. Die hier im Fokus stehenden Schulprogramme des Hessenkollegs und der Abendschule unterscheiden sich dabei zum Teil grundlegend. In die Programme der beiden Schulen schreiben sich je differente organisations- und/oder bildungsprogrammatische Entwicklungsziele ebenso wie unterschiedliche Zukunftshorizonte sowie Haltungen und Denk-/Reflexionsstile ein.

In seiner programmatischen Selbstbeschreibung entwickelt das Hessenkolleg einen reflektierten Begriff von Schulprogrammarbeit und stellt diese begriffliche Explikation unter Einbezug aktueller Entwicklungen seinem Programm voran. Die Schule markiert dabei deutlich die Prozesshaftigkeit des Verfahrens und begreift Weiterentwicklung als einen unabgeschlossenen rekursiven Lern- und Veränderungsprozess. Veränderung/Weiterentwicklung versteht sie als einen an prinzipiellen Leitideen orientierten und über explizite Ziele selbstgesteuerten Prozess. Die Steuerung dieses auf Dauer gestellten Prozesses wird mit ihrem Schulprogramm über eine Evaluationsgruppe institutionell/organisatorisch verankert und abgesichert.

Im Schulprogramm der Abendschule wird dagegen der programmatische Charakter selbst nicht thematisiert: Die Aufgabe des Programms für die Weiterentwicklung der Schule wird textlich ebenso wenig reflektiert wie seine Funktion als Steuerungsinstrument. Die Abendschule entfaltet mithin keinen expliziten Begriff von Programmarbeit im Sinne eines selbstgesteuerten Entwicklungsprozesses. Dem Schulprogramm stellt sie vielmehr die Entwicklung ihrer Einrichtung und die Organisation der Bildungsgänge voran und verweist auf ihre Bedeutung für die Bildungslandschaft sowie auf ihre institutionelle Verankerung in der Stadt Kassel und der Region. Mit ihrem Programm markiert die ASK zwar punktuelle Ziele und ‚Verbesserungsmaßnahmen‘, entwickelt insgesamt gesehen aber keine *grundlegenden* schulinternen Veränderungs- und Entwicklungsziele. Sie setzt insofern an der Bewahrung und Fortschreibung des Status Quo an und hebt damit – zumindest implizit – auf eine mehr oder weniger selbstläufige quasi evolutionäre (Weiter-)Entwicklung ab. Auf die Steuerung schulischer Entwicklungsprozesse geht die ASK in ihrem Schulprogramm nicht gesondert ein und verweist allenfalls auf ‚Erfahrungsberichte‘ als Evaluationsinstrument. Ein kontinuierlicher Prozess der Schulprogrammarbeit wird nur indirekt über vielfältige Verweise auf Beschlussfassungen greifbar, die zugleich deutlich machen, dass die Schule ihre Ausgestaltung und Entwicklung zentral über die klassische Institution ‚Konferenz‘ steuert. Während das Hessenkolleg Entwicklung als zukunftsgerichteten arbeitsteiligen und projektförmig organisierten sowie

zielorientiert gesteuerten Prozess denkt, begreift die Abendschule Entwicklung als fortwährenden Reproduktionsprozess, der allein durch kommunikative und/oder bürokratische Akte interpunktiert wird und dessen Steuerung in *das* klassische schulische Entscheidungsgremium hinein aufgelöst wird.

Diese grundlegend unterschiedlichen und nahezu diametral entgegengesetzten Auffassungen von Schulprogrammarbeit und schulischer Weiterentwicklung bilden sich dann auch in Aufbau, Strukturierung und inhaltlicher Ausgestaltung der beiden Programme ab.

Das Schulprogramm des Hessenkollegs bildet eine in sich geschlossene Einheit: Es gliedert sich insgesamt in acht systematisch aufeinander bezogene Teile, die auf die grundsätzlichen schulischen Entwicklungsleitlinien zulaufen. Ausgehend von einer Bestandsaufnahme der derzeitigen Schulsituation (Ist-Analyse) leitet das Hessenkolleg unter dem Fokus einer erwachsenenpädagogisch orientierten Bildungsprogrammatik implizite und explizite Entwicklungsziele für die zukunftsgerichtete Gestaltung der Schule im allgemeinen sowie für eine methodisch-didaktische Unterrichtsentwicklung im besonderen ab. Mit dem Programm werden die unterrichts- und adressatenbezogenen Entwicklungsdimensionen (explizite Ziele) aufgefächert, die deutlich schul- und unterrichtskulturell akzentuiert werden und Aspekte der Persönlichkeitsbildung aber auch der Förderung und Lernberatung in den Mittelpunkt stellen. Das Programm der Abendschule zerfällt demgegenüber in zwei große Hauptteile: Teil A des Schulprogramms liefert Grundlageninformationen zur Schule und Teil B beschreibt die schulischen Entwicklungsschwerpunkte. Da zwischen den beiden Teilen kein systematischer Bezug hergestellt wird, stehen sie unverbunden nebeneinander. Teil A ist dabei weitgehend in Form eines Status-Berichts abgefasst, der die formale Organisation, schulische Einrichtungen, institutionelle Normen und vergangene Entwicklungen der Schule beschreibt, daraus aber keine weitergehenden bildungsgang- und adressatenbezogenen (Entwicklungs-)Ziele ableitet. Eine schul- bzw. schulzweigspezifische Bildungsprogrammatik und darauf aufbauende pädagogische Entwicklungsdimensionen und -perspektiven werden nicht expliziert und programmatische Setzungen allenfalls implizit mitgeführt (z.B. Aufnahmebedingungen).

Mit Teil B ihres Schulprogramms setzt sich die Abendschule unterschiedliche Entwicklungsschwerpunkte, von denen als neuer Schwerpunkt einzig ‚Neue Medien‘ bzw. ITG (vor allem unter technisch-organisatorischen sowie curricularen Gesichtspunkten) deutlich profiliert wird.²²² Neben dem bereits seit langem bestehenden Schwerpunkt DaZ werden darüber hinaus

²²² Im Blick auf den Schwerpunkt „Neue Medien“ konvergieren die Entwicklungsperspektiven der beiden Kasseler SfE unter dem Fokus von Lernmodulen und Online-Angeboten. Da beide Schulen auch bereits (technisch-organisatorische / personelle) Vorbereitungen getroffen haben, zeichnet sich damit ein potenzielles Kooperati-

keine differenzierten bildungsgang- oder fächerspezifischen Perspektiven entwickelt und adressaten-/ zielgruppenspezifisch konturiert. ‚Fächerübergreifender Unterricht‘ sowie ‚Beratung‘ werden als Entwicklungsschwerpunkte lediglich skizziert, ohne explizite Ziele und Maßnahmen zu markieren.

Das Schulprogramm des Hessenkollegs ist konzeptionell insgesamt deutlich erwachsenenpädagogisch profiliert und fokussiert die bildungsprogrammatische Dimension der Unterrichtsentwicklung unter fachspezifisch differenzierten methodisch-didaktischen wie curricularen Aspekten. Dabei gewinnt - neben dem unterrichtsspezifischen Ziel verstärkter Grundbildung - insbesondere der fächerübergreifende bzw. -verbindende Unterricht einen zentralen Stellenwert. Die Dimension „Unterricht“ ist dagegen als Entwicklungsfeld im Schulprogramm der Abendschule nur rudimentär ausgeführt. Unterrichtsentwicklung konzentriert sich hier insgesamt auf die curriculare Weiterentwicklung des DaZ-Aufbaukurses und der IT-Grundbildung. (Lern-)Förderung taucht, obgleich die Schule Förderangebote vorhält, im Schulprogramm lediglich cursorisch auf, wird jedoch nicht unter pädagogisch-didaktischen, sondern allenfalls unter sozialpädagogischen Gesichtspunkten thematisiert.

Auch ‚**Beratung**‘ wird mit den beiden Schulprogrammen grundverschieden ausbuchstabiert. Das Beratungskonzept des Hessenkollegs (LULB) fokussiert die Lernbedarfe bzw. -defizite der Adressaten und stellt dabei auf eine kontinuierliche Lern-/Laufbahnberatung und systematische (Lern-)Förderung ab. Im Schulprogramm der Abendschule ist ‚Beratung‘ in zwei unterschiedlichen Varianten aufgenommen: ‚Beratung/Betreuung‘ wird einerseits als sozialpädagogische Aufgabe in der Form von Schulsozialarbeit gefasst, die jenseits vom Unterrichtsgeschehen und Lernprozessen sozialpädagogisch an den Lebensproblemen der Studierenden ansetzt. Andererseits legt die Schule ein ausdrücklich als Entwicklungsschwerpunkt markiertes Beratungskonzept vor, das aber Beratung im wesentlichen auf Informationsvermittlung reduziert und sie zentral als unterrichtsintegrierten Ansatz konturiert. Beratung wird hierbei weder direkt auf die Adressaten und ihre Lernbedarfe eng geführt noch wird Lern-Förderung – als *eine* entscheidende Determinante für den Schulerfolg – entfaltet. Unterstützungsleistungen, die ein Erreichen des Bildungsziel sichern sollen, werden stattdessen in ein sozialpädagogisches Beratungs-/Betreuungssystem hinein verlagert und damit von der professionellen Lehrerrolle entkoppelt. Der Begriff ‚Förderung‘ kommt dann auch nur in Zusammenhang mit sozialpädagogischen Angeboten vor. Das mit dem ‚*Beratungskonzept*‘ zugrunde gelegte Verständnis ist nicht auf die Beratung individueller Adressaten hin orientiert, sondern organisati-

onsfeld zwischen den beiden Schulen ab, das zugleich auch Zukunftsperspektiven auf ein regionales Kompetenzzentrum Kassel eröffnet (vgl. Kap. 7.4.1, Abschn. „neue Bildungsangebote“).

onszentriert insofern, als Beratung weitgehend in Form von „Beratungsunterricht“ gefasst wird. Zudem kann ein Konzept, das auf eine Lose-Blatt-Sammlung von Beratungsgegenständen zuläuft, kaum handlungsleitende Wirkung für die adressatenorientierte „Organisation eines Beratungssystems“ entfalten, sondern allenfalls als informationale Handreichung für das Lehrpersonal fungieren. Der individuelle Studierende als Adressat von Beratung verschwindet hier jedenfalls hinter quasi unterrichtlichen Beratungsgegenständen.²²³ Gerade mit Perspektive auf die heterogene Klientel der Abendschule hätte man an dieser Stelle ein differenziertes Konzept erwartet.²²⁴ Insgesamt akzentuiert die ASK ihr soziales Engagement und ihren sozialintegrativen Anspruch in der pädagogischen Arbeit, kann diesen aber im Blick auf die Adressaten konzeptionell kaum einlösen.

Im Kontext ihres differenzierten Bildungsangebots stellt die programmatische Ausgestaltung und Weiterentwicklung für die Abendschule allerdings eine ungleich komplexere Aufgabe dar als für das Hessenkolleg. Da die ASK ein dreigliedriges System aus AHS, ARS und AG (inkl. DaZ) vorhält, ist sie zudem mit einer weitaus heterogeneren Klientel konfrontiert. Eine deutlich adressatenbezogene pädagogisch-didaktische Profilierung der einzelnen Bildungszweige wäre daher schon aufgrund der differenten Aufgaben und Ziele umso notwendiger. Der Hauptschulbereich, in dem spezifische Förderbedarfe bestehen, erforderte hier ebenso einen besonderen pädagogischen Ansatz, wie der Realschulzweig in seiner vorwiegend berufsvorbereitenden Funktion oder das AG mit seinen wissenschaftspropädeutischen Aufgaben. Trotz der Heterogenität ihrer Klientel werden individuelle (Lern-)Bedarfe und Anforderungen weder methodisch-didaktisch noch erwachsenenpädagogisch aufgegriffen, sondern sozialpädagogisch gewendet oder in die formale schulische Ordnung und Disziplin hinein aufgelöst. Die ASK betont zwar ihre organisatorische Einheit als Verbundschule, thematisiert dann aber nicht die *Form dieses Verbundes*, indem sie etwa die Zusammenarbeit bzw. das Zusammenwirken der Bildungsgänge konturiert. Mit ihrem Programm geht die ASK weder auf Aspekte wie ‚Durchlässigkeit‘ der Bildungsgänge oder ‚Übergänge‘ zwischen den Segmenten ein, noch greift sie die mit der VO eingeräumten Gestaltungsmöglichkeiten etwa eines schulzweigübergreifenden Unterrichts im H- und R-Bereich auf. Die Schule entwickelt zudem auch keine zukunftsgerichteten Perspektiven für die Entwicklung der einzelnen Bildungsgänge. Eine deutlich bildungsgangbezogene Profilierung wäre aber gerade *wegen* ihrer besonderen Konstitution als verbundene Abendschule von zentraler Bedeutung. In Fokussierung ihrer

²²³ Zum Beratungsverständnis der ASK vgl. insbes. Kap. 3.2.1.4.

²²⁴ Auf die Heterogenität der Klientel wird lediglich unter sozialpädagogischen Aspekten (Beratung/Betreuung) explizit Bezug genommen. Die schulordnungsbezogenen und disziplinarischen Regularien verweisen eher implizit auf erziehungbedürftige und/oder zeitlich belastete Adressaten.

organisatorischen **Einheit** scheint sich die ASK einen differenzierten Blick auf die Adressaten und die Bildungsgänge ebenso wie auf den Unterricht als profilbildende Gestaltungsfelder zu verstellen.

Insgesamt betrachtet legt das Hessenkolleg ein Schulprogramm vor, mit dem die von der VO intendierten Entwicklungsdimensionen ‚Unterricht‘ und ‚Beratung‘ dezidiert adressatenbezogen ausbuchstabiert und Zukunftsperspektiven der Einrichtung – auch unter regionalen Aspekten – profiliert werden. Überdies wird die steuerungstechnische Funktion von Schulprogrammarbeit aufgegriffen und über Evaluationsinstrumente operationalisiert. Demgegenüber stehen im Schulprogramm der Abendschule organisatorische Dimensionen deutlich im Vordergrund. Wie von der VO vorgesehen, werden ‚Unterricht‘ und ‚Beratung‘ zwar als Themen in das Schulprogramm aufgenommen, als Entwicklungsschwerpunkte allerdings eher unter formalen Aspekten abgehandelt. Das Programm expliziert – über Erfahrungsberichte hinaus – keine weiteren Evaluationsverfahren und ist insofern als Instrument zur (Selbst-)Steuerung wenig geeignet, da es keine Kriterien zur Überprüfung von Zielen und Zielerreichung angibt. Eine planmäßige, zielgerichtete und überprüfbare Weiterentwicklung, die über organisatorische Anpassungen hinausgeht, lässt sich auf diese Weise kaum realisieren.

Kapitel 3: Selbstbeschreibungen und Prospektiven der drei SfE

3. Schulische Praxen und Entwicklungsperspektiven

Die nachfolgenden Selbstbeschreibungen und Prospektiven sind auf der Basis von Intensivinterviews entstanden, die wir mit den Schulleitungen der drei Schulen geführt haben.²²⁵ In den Interviews ging es uns darum, die jeweiligen Standpunkte und Perspektiven der einzelschulischen Entscheidungsträger maximal zur Geltung kommen und die Schulen für sich selbst sprechen zu lassen. Wir nehmen daher auch nur einen ordnenden Eingriff in das umfangreiche und für sich genommen schwer les- und nachvollziehbare Textmaterial vor, indem wir die Interviews nach Themenbereichen bündeln und paraphrasierend zusammenfassen, ohne sie weiter zu kommentieren und zu bewerten.

Die Schulen für Erwachsene in Kassel und Bad Hersfeld sollen hier unter einem retrospektiven und einem prospektiven Blickwinkel selbst zu Wort kommen: Zum einen geben die Schulen entlang der angesprochenen Themenkomplexe einen Einblick in ihre bisherige Arbeit und ihre gegenwärtigen einzelschulischen Handlungspraxen, zum anderen entwerfen sie ihre Zukunftsvorstellungen im Hinblick auf eine Zusammenführung beider Schulen und die projektierte Zusammenarbeit im Rahmen eines Kompetenzzentrums für Erwachsene.

Jede Schule wird so unter einem doppelten Fokus beobachtbar: Die an der aktuellen Konstitution des Systems und seiner professionellen Ausgestaltung ansetzenden *Selbstbeschreibungen* ermöglichen einen detaillierten Blick auf die jeweiligen schulorganisatorischen wie pädagogischen Praxen und Settings. An Themen wie Aufnahme, Beratung, Förderung und Leistungsanforderungen oder der Konturierung einzelner Bildungszweige kristallisiert gleichsam das (pädagogische) Profil und die Identität der Einzelschulen. Dabei werden zwischen der Abendschule Kassel und dem Hessenkolleg – ähnlich wie im Falle der Schulprogramme (vgl. Kap. 2.2.3) – zum Teil grundlegende Unterschiede deutlich, die nicht nur dem differentiellen Organisationstypus (Tages- vs. Abendschule) oder den verschiedenen Zielgruppen, sondern auch dem originären pädagogischen Selbstverständnis der Schulen zuzurechnen sind.

Auch die *Prospektiven* spiegeln differente Verständnisse einer zukünftigen gemeinsamen (Weiter-)Entwicklung wider, die nur in einem übergreifenden Bezugspunkt konvergieren: Beide schulische Zukunftsvorstellungen setzen an der Erhaltung der einzelschulischen Charakteristika und Eigenheiten an. Es werden so unterschiedliche schulorganisatorische Präfe-

²²⁵ An den Interviews, die im Juni/Juli 2004 durchgeführt wurden, waren am Hessenkolleg ebenso wie an der Abendschule auch die mittlerweile pensionierten Schulleiter beteiligt. Methodisch waren die Interviews als offene themenfokussierte Leitfadenterviews konzipiert und wurden an allen Schulen entlang bestimmter Themenfelder durchgeführt. Das heißt, an allen Schulen wurde in etwa das gleiche thematische Spektrum angesprochen.

renzen und Prioritäten deutlich, die die organisatorische Einheit der Verbundschule einerseits und den Zusammenschluss zu einem gymnasialen Oberstufenzentrum andererseits in den Mittelpunkt stellen. Gemeinsame Entwicklungsperspektiven werden allenfalls punktuell im Bereich des Vorkurses, des DaZ-Aufbaukurses sowie des fremdsprachlichen Angebotes markiert. Ansatzpunkte für eine konkrete Zusammenarbeit werden primär auf Fachkonferenzebene verortet.

3.1 Hessenkolleg Kassel

3.1.1 Selbstbeschreibungen der Schule nach Themenfeldern

3.1.1.1 Aufnahmekriterien und Aufnahmeverfahren²²⁶

Eine Aufnahme in das Hessenkolleg ist grundsätzlich mit Hauptschulabschluss, Realschulabschluss oder auch Fachhochschulreife möglich. Grundlegende Aufnahmevoraussetzung für alle Bewerber ist zum einen ein Mindestalter von 19 Jahren (bei Eintritt in die E-Phase) und zum anderen der Nachweis einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder einer 3-jährigen Berufstätigkeit bzw. anerkennungsfähiger Zeiten der Familienhaushaltsführung oder Arbeitslosigkeit.

Ein zusätzliches eher *indirektes Kriterium* greift dabei über die BaföG-Regelung (S. 14 f.): Ab der E-Phase kann der Besuch des Hessenkollegs nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz elternunabhängig gefördert werden. Eine Förderung ist dabei zum einen an die Bedingung geknüpft, dass vor dem Eintritt in das Hessenkolleg kein anderer förderungswürdiger Bildungsgang abgebrochen wurde. Zum anderen greift eine Altershöchstgrenze von 30 Jahren. Um also eine Förderung zu erhalten, dürfen Studierende zu Beginn der Ausbildung (E-Phase) die Altersgrenze nicht überschritten haben. Insofern empfehle die Schulleitung auch beim Aufnahmegespräch jedem Studierenden, sich individuell beim BaföG-Amt in Kassel beraten zu lassen (S. 15). Da eine Berufstätigkeit während der Ausbildung ja nur innerhalb der Geringfügigkeitsgrenzen möglich sei, käme für Studierende ohne BaföG-Anspruch nur noch eine Finanzierung aus eigenen Quellen, durch die Eltern oder etwa ein Bankkredit in Frage. Vor diesem Hintergrund reduziere sich die generelle Adressatengruppe des Hessenkollegs auch auf ‚relativ junge Bewerber‘ oder solche, die über eine entsprechende finanzielle Absicherung verfügten (S. 16).

Insgesamt sieht man die *Kernaufgabe* des Kollegs darin, Studierende zur Allgemeinen Hochschulreife zu führen. Die ‚Produktion‘ von Fachhochschulreifen wird dabei nicht unbedingt zum Kerngeschäft gerechnet. Realschulabschlüsse, die Hauptschulabsolventen theoretisch auch auf dem HKK erreichen könnten (Gleichstellung nach erfolgreichem Abschluss der E2), werden eindeutig als unerwünschte Nebenprodukte definiert (13 f.). Die zentrale Zielgruppe des HKK sind damit diejenigen Adressaten/Bewerber, die eine Allgemeine Hochschulreife anstreben.

²²⁶ Vgl. Interviewtranskript S. 1 ff. u. 12 ff..

Das *formale Aufnahmeverfahren* ist arbeitsteilig zwischen Sekretariat und Schulleitung organisiert. Der Aufnahmebogen, der als Datei auf der Website des Kollegs hinterlegt ist, wird ausgefüllt und mit den entsprechenden Unterlagen (Zeugnisse, Berufsnachweise etc.) von der Sekretärin auf Vollständigkeit überprüft und sodann der Schulleitung vorgelegt und zur Vorbereitung der Aufnahmegespräche nochmals geprüft. Die Erstgespräche werden zum Interviewzeitpunkt sowohl vom Schulleiter als auch von seinem Stellvertreter durchgeführt. Ein Aufnahmegespräch ist grundsätzlich bei jedem Bewerber vorgesehen, bei guten bis sehr guten Realschul- und Berufsabschlüssen kann allerdings auf ein intensiveres Gespräch verzichtet werden.

Für Bewerber mit einem *Hauptschulabschluss* ist der Besuch des Vorkurses, unabhängig von der Qualität des Abschlusszeugnisses obligatorisch, da sie einerseits in das „Schulumilieu wieder hineinzuwachsen“ und andererseits allererst (annäherungsweise) ein Realschulniveau erreichen müssten. Ein bestandener Vorkurs ist für Hauptschulabsolventen generell Voraussetzung zur Aufnahme in die E-Phase. Der Vorkurs kann einmal wiederholt werden. Allerdings nehme man niemanden ohne Englischkenntnisse auf, da Nullanfänger auch mit Vorkurs in der Regel keine Chance hätten, bis zum Abitur zu gelangen. In diesem Fall wird ein einjähriger Volkshochschulkurs empfohlen und die Vorlage einer entsprechenden Bescheinigung zur Aufnahmebedingung gemacht. Zwar könne ein Teil der Studierenden mit der Vorbildung Hauptschul-Abschluss den Anforderungen nicht gerecht werden und würde von sich aus die Schule wieder verlassen, andererseits habe man aber die Erfahrung gemacht, dass viele nachher ein gutes Abitur ablegten, da diese Studierenden in der Regel sehr fleißig und engagiert seien und ihre Bildungsziele mit großem Arbeitseinsatz verfolgten (S. 3).

Bei Bewerbern mit *Realschulabschluss* ist das Aufnahmeverfahren differenzierter. Realschüler mit einem guten Abschlusszeugnis können prinzipiell direkt in die E-Phase aufgenommen werden. Dies gilt insbesondere für Übergänger von der *Abendrealschule*, sofern sie die Voraussetzung einer 3-jährigen Berufstätigkeit erfüllen. Als weitere Einstufungskriterien werden die Dauer zwischen dem Schulabschluss und der Aufnahme sowie die Zeugnisnoten herangezogen. Liegt also der Abschluss bereits mehrere Jahre zurück, so muss in der Regel ebenfalls der Vorkurs besucht werden. Bei schwächeren Realschulabschlüssen, das heißt bei Noten von Befriedigend oder Ausreichend in einem der Kernfächer, wird zur Aufnahme in die E-Phase überdies eine Eignungsprüfung mit einem schriftlichen und einem mündlichen Teil in den entsprechenden Fächern durchgeführt. Kandidaten, die den Test nicht bestehen, müssen den Vorkurs besuchen. (S. 3)

Für die Hauptschüler und die in den Vorkurs eingestuften Realschüler erfolgt dann eine Aufnahme vom Vorkurs in die *E-Phase* auf Beschluss der Klassenkonferenz. Kandidaten, die in einem Fach mit Mangelhaft abschneiden, werden nicht aufgenommen (S. 12). Schwache Leistungen in Einzelbereichen können grundsätzlich durch gute Leistungen in anderen Fächern ausgeglichen werden, so dass in diesen Fällen ein Übergang in die E-Phase möglich ist. Verfügen Bewerber bereits über eine *Fachhochschulreife* und wollen lediglich das Abitur nachholen, so kann direkt in die Q1 aufgenommen werden. Voraussetzung hierfür ist ein zeitnaher, das heißt noch nicht allzu lange zurückliegender Abschluss sowie der Nachweis über die erworbenen Grundkenntnisse in der zweiten Fremdsprache. Aufnahmen mit Fachhochschulreife habe man in zunehmendem Maße zu verzeichnen, da – so die Schulleitung – die Universität Kassel ihre Bedingungen verschärft habe und für die meisten Studiengänge mittlerweile Abitur voraussetze (S. 2).

3.1.1.2 Aufnahme- und Beratungsgespräch²²⁷

Das Aufnahmegespräch dient generell dazu, die Bewerber persönlich kennen zu lernen und über die formalen Bildungsvoraussetzungen hinaus die konkret fallspezifischen Aufnahme-modalitäten abzuklären. Da man mit jedem Bewerber reden und nicht nur nach Aktenlage entscheiden wolle, seien die Aufnahmegespräche mit einem großen Zeitaufwand verbunden (S. 5). Dennoch steht die Schulleitung großen Informationsveranstaltungen ablehnend gegenüber, da man den Bewerbern persönlich etwas „von der Schule vermitteln“ und auch das, „was wir von ihnen erwarten“, erläutern wolle. Überdies gehe es darum zu erfahren, mit welchen Vorstellungen und Motiven Bewerber an das Hessenkolleg kommen. Ein persönliches Gespräch helfe außerdem, „Schwellenangst abzubauen“ und zu zeigen, dass „hier Leute sind, die sich kümmern“. All das könne man in einer Großveranstaltung nicht leisten (S. 6). Persönliche Gespräche würden deshalb auch mit denjenigen Bewerbern geführt, die aufgrund ihrer Qualifikation bzw. Noten direkt in die Einführungsphase aufgenommen würden.

Zentraler Gegenstand der Aufnahmegespräche ist die individuelle Motivationslage auf der einen Seite und die „besonderen Bedingungen“ sowie das Anspruchsniveau des Kollegs auf der anderen. Den Bewerbern solle dabei deutlich vor Augen geführt werden, was an inhaltlichen, zeitlichen und finanziellen Belastungen auf sie zukommt (35-Stunden Unterricht pro Woche in der E-Phase plus Hausaufgaben, BaföG, Berufstätigkeit nur innerhalb der Geringfügigkeitsgrenzen etc.), um zu verhindern, dass Bewerber sich „unter falschen Voraussetzungen hier einschreiben“ (S. 4). Am Hessenkolleg habe man ein hohes Pensum zu bewältigen,

²²⁷ Vgl. Interviewtranskript S. 4ff..

was insbesondere in der E-Phase ein „Fulltime-Job“ sei, der den Studierenden viel abverlange (S. 17). Über die Darstellung des besonderen Anforderungsprofils des Hessenkollegs könnten schließlich auch die Bewerber ausgefiltert werden, denen es primär darum gehe, sich einige Zeit auf dem BaföG auszuruhen. Im Rahmen der Aufnahmegespräche befrage man die Bewerber auch hinsichtlich der jeweiligen Findewege, um so feststellen zu können, in welchem Medium und an welcher Stelle Werbung sinnvoll sei (S. 8).

Insgesamt führe die Schulleitung jährlich über 100 Gespräche, die je nach individuellen Ausgangsbedingungen hinsichtlich der Komplexität und der Dauer stark variierten. In manchen Fällen sei ein relativ kurzes und eher informativ angelegtes Gespräch ausreichend, in anderen suchten Bewerber von sich aus ein intensiveres Gespräch und thematisierten auch ihre persönliche Lebenssituation sowie ihre je spezifischen Motive (S. 4). Vor diesem Hintergrund könnten die Aufnahmegespräche einen Zeitrahmen von einer halben Stunde durchaus überschreiten (S. 5). In einigen Fällen wären auch mehrere Beratungsgespräche notwendig, bis die je spezifischen Wünsche und Interessen der Studierenden (etwa hinsichtlich ihrer Einstufung) mit den Einschätzungen der Schulleitung in Einklang gebracht werden könnten. Mitunter müsse hier in der Beratung auch sehr viel Überzeugungsarbeit geleistet werden.

Im Hinblick auf die Einstufung sei bei Hauptschulabsolventen die Sachlage klar, da diese ja grundsätzlich den Vorkurs besuchen müssten. Wenn im Aufnahmegespräch allerdings deutlich werde, dass ein Bewerber lediglich einen Realschulabschluss anstrebe, verweise man ihn an die Abendrealschule (S. 13).

Bei Realschulabsolventen allerdings gebe es immer wieder Grenzfälle, in denen eine Einstufungsentscheidung nicht so einfach sei: Bei guten bis sehr guten Schul- und Berufsabschlüssen, die aber schon 6 oder mehr Jahre zurücklägen, sei aus der Erfahrung heraus die Vergessensrate so hoch, dass sich die Frage stelle, ob nicht doch der Besuch des Vorkurses sinnvoll wäre. In diesen Fällen entstehe meist ein erhöhter Gesprächsbedarf. Mitunter versuche man dann Bewerber ganz praktisch davon zu überzeugen, zunächst den Vorkurs zu besuchen, indem man etwa den (aktiven) Wissensstand durch einfache Fragen im Rahmen des Gespräches überprüfe, um so zu demonstrieren, wie schnell man auch grundlegende fachliche Inhalte vergesse (S. 5/6). Bewerber, die von vornherein nur eine Fachhochschulreife anstrebten, seien in anderen Systemen, in denen man dieses Ziel schneller und einfacher erreichen könne, eigentlich besser aufgehoben. Zwar verbaue man ihnen nicht den Weg, versuche sie aber von den Vorteilen einer Allgemeinen Hochschulreife zu überzeugen. Das Beratungsergebnis lasse man in solchen Fällen aber insofern offen, als man sage, sie könnten sich ja im weiteren Studien-

verlauf entscheiden, ob sie nicht doch ein Abitur erwerben wollten (S. 13). Es komme dann auch nicht selten vor, dass diese Personengruppe doch noch ein Jahr weitermache.

Die Bewerber, die zum Studium am Hessenkolleg zugelassen sind, werden dann zu einer Au-laveranstaltung am ersten Tag nach den Sommerferien eingeladen. Zur Begrüßung der Anfänger mache man „den ganz großen Bahnhof“: So ist das gesamte Kollegium zur Teilnahme verpflichtet, da jeder Lehrer vorgestellt wird. Überdies treten aus diesem Anlass auch Mitglieder des Fördervereins und der Studierendenvertretung auf.

3.1.1.3 Kontinuierliche Beratung, Begleitung/Betreuung, Selbst- und Fremdselektion

a) Vorkurs

Mit Blick auf ein drohendes Scheitern von Studierenden in der Vorkurs-Phase seien die Lehrkräfte so geschult, jeden Einzelnen, bei dem sich Probleme zeigten, persönlich anzusprechen. Es komme zwar immer vor, dass Studierende einfach wegblieben, dabei schwankten die Schwundquoten aber von Lehrgang zu Lehrgang und von Gruppe zu Gruppe. Die Schwankungen zwischen Gruppen seien im Wesentlichen von der Gruppenkohäsion selbst abhängig, das heißt davon, „wie die miteinander umgehen, (...), wie die miteinander auch arbeiten können, wie die zusammen lernen können“ (S. 7). So könne man bei den aktuellen drei Vorkursklassen ganz unterschiedliche Verläufe verzeichnen, denn während die ein Klasse stark abgenommen habe, sei eine andere Kursgruppe bis zum Ende des Vorkurses fast komplett zusammengeblieben. Eine Begleitung erfolge auch dahingehend, dass man bei Abwesenheit diejenigen Studierenden, die sich nicht explizit abmeldeten, anrufe und die Gründe für ihr Fehlen bzw. Fernbleiben erfrage. Insgesamt seien die Vorkurslehrer „selbst so eingestellt, dass sie sich um jeden Einzelnen bemühen“, da hohe Abbruchquoten schlecht für das Kolleg seien. Denn: „Je mehr abbrechen, desto schlechter. Und desto schlechter für unseren Ruf und für das System“ (S. 7). Zum Interviewzeitpunkt (23.06.04) wird der Schwund im aktuellen Vorkurs auf etwa 10 – 12 Studierende von insgesamt 100 Anfängern geschätzt. In etwa ebenso viele würden wahrscheinlich die Versetzung nicht schaffen. Aufgrund der Erfahrungen der letzten Jahre schätzt die Schulleitung die Übergangsquote vom Vorkurs in die E-Phase auf etwa 75% der Teilnehmer (S. 20).

Notenbesprechungen finden im Vorkurs – wie in allen Ausbildungsphasen am Hessenkolleg – in Form einer individuellen Beratung statt. Die Beratung bzw. Besprechung werde also grundsätzlich nicht vor der Gruppe, sondern „mit jedem Schüler einzeln, allein im Raum“ durchgeführt. Im Rahmen dieser Besprechungen begründeten die Lehrkräfte ihre Noten bzw. ihre Einschätzung hinsichtlich der Leistungen des Studierenden im betreffenden Fach. Auf

dieser Basis könne der einzelne Studierende seine Chancen auf eine Versetzung abschätzen (S. 12). Mangelhafte Leistungen in einem Fach stehen (als Kriterium) einer Versetzung bzw. einer Aufnahme in die E-Phase in der Regel entgegen. Die faktische Entscheidung der Klassenkonferenz über eine Versetzung/Nichtversetzung in die E-Phase wird jedem Studierenden schriftlich mitgeteilt. Im Bedarfsfall findet bei einer Nichtversetzung noch ein Gespräch statt, bei dem der Studierende mit Blick auf eine Wiederholung des Vorkurses eine detaillierte Rückmeldung über seinen Leistungsstand und seine dementsprechenden Verbesserungsmöglichkeiten erhält (S. 12).

b) Einführungsphase

Die ersten 8 – 10 Wochen im Einführungskurs (E1) stellen für Studierende noch einmal eine Entscheidungsphase dar. So bemerkten einige, dass das Pensum sehr viel anstrengender sei als angenommen, andere stellten fest, dass ihnen die finanzielle Grundlage des BaföG für ihren bisherigen Lebensstandard nicht ausreiche, wieder andere schafften die „Umstellung in die Schule“ nicht. Insofern habe man in der Anfangsphase des Einführungskurses im Oktober/November – als Erfahrungswert – noch einmal mit ca. 5 bis 6 Aussteigern zu rechnen. Diese Studierenden schreibe man an und biete ihnen noch einmal eine Beratung an (S. 20).²²⁸ Mit einzelnen Aussteigern habe man noch einmal Ende Januar (also zum Ende der E1) zu rechnen, wenn die ersten Noten kommen. Einigen Studierenden werde dann bereits bewusst, dass es für sie vom Leistungsniveau her (zu) schwierig wird. Um die Osterferien dann (in E2) geben dann noch einmal etwa 2 – 5 Studierende auf. Auch in diesen Fällen wird ein Beratungsgespräch geführt bzw. angeboten (S. 21).

In der Mitte jedes Halbjahres finde wie in allen Ausbildungsphasen üblich eine „Sonderberatung für jeden Einzelnen“ statt („das ist auch vorgeschrieben“). Jeder Fachlehrer führt dann ein Einzelgespräch mit den Studierenden über die Situation, d.h. hinsichtlich seiner mündlichen und schriftlichen Leistungen. Jeder Studierende werde also bezüglich seines Leistungsstandes und ggf. notwendiger Gegensteuerungsmaßnahmen intensiv beraten (S.21).

Entlang des so genannten *Tutorenmodells* habe man zusätzlich dazu in der E-Phase „ein Fach mit einer Stunde zusätzlich verstärkt“, um durch diese zusätzliche Unterrichtsstunde die Beratung der Studierenden durch den Tutor zu gewährleisten. Der Tutor sei eine Art Klassenlehrer, er unterrichte die gesamte Klasse und übernehme zugleich die Aufgabe der Laufbahnberatung für diese Klasse. Er soll etwa „das Gespräch mit anderen Fachlehrern suchen“, „bei

²²⁸ Unabhängig von der E-Phase komme es auch vor, dass Studierende etwa aufgrund einer Schwangerschaft, häuslicher oder finanzieller Probleme die Ausbildung unterbrechen und später wieder aufnehmen.

Problemen zur Verfügung stehen“, Exkursionen oder Klassenfahrten begleiten; er ist mit anderen Worten „Ansprechpartner“ und Kümmerer.

c) Qualifikationsphase

In der Q-Phase liege die Beratung prinzipiell in der Verantwortung der Studienleiterin – an dieser Stelle sei die professionelle Zuständigkeit entlang der Verordnung angesiedelt. Da sich aber das *Tutorenmodell* als ein sehr sinnvolles System herausgestellt habe, werde es von den Lehrkräften quasi ehrenamtlich auch in der Q-Phase als zusätzliche und ergänzende Beratung fortgeführt, obgleich es, anders als in der E-Phase, hierfür keine Entlastungsstunden mehr gebe. Die Tutoren fungierten auch hier als „erste Anlaufstelle“ und als „Vermittler“ bei etwaigen Problemen, unterstützten aber auch die Schulleitung in organisatorischen Angelegenheiten. Insgesamt sei dies ein ganz wichtiger Baustein am HKK. Die Tutoren nähmen ihre Aufgabe sehr ernst und identifizierten sich mit „ihren“ Gruppen, so dass es auch den Studierenden ermöglicht werde, eine langfristige und vertrauensvolle Beziehung zu den Tutoren aufzubauen.

Bis auf wenige Einzelfälle habe man die Erfahrung gemacht, dass in der Q-Phase kaum noch Studierende die Ausbildung abbrechen. Gründe für einen Abbruch in dieser Phase seien meist in schwierigen „private Konstellationen“ oder „finanziellen Problemen“ zu verorten. Die Mehrheit der Studierenden aber, die bis in die Q-Phase gelangten, erreichte auch den Abschluss einer Allgemeinen Hochschulreife oder wenigstens einer Fachhochschulreife. Andererseits gebe es innerhalb der Q-Phase ja keine Versetzungen mehr, so dass die Schule auch leistungsschwache Studierende nicht wieder loswerden könne. Allerdings müssten bei einer Anmeldung zum Abitur Mindestpunktzahlen in den 5x4-Fächern erreicht werden. Bei Absolventen, die das Kolleg mit einer Fachhochschulreife verließen, handele es sich zumeist um Studierende die leistungsbedingt oder aus privaten Gründen vorzeitig aufgeben (S. 22-24). In Fällen, bei denen aus Leistungsgründen absehbar sei, dass die Studierenden das Abitur nicht schaffen würden, berate man mitunter dahingehend, das Kolleg vorzeitig mit der Fachhochschulreife zu verlassen. Es komme allerdings auch vor, dass Studierende, die aufgrund ihrer Leistungen in der Lage wären, ein Abitur zu erreichen, gezielt mit der Fachhochschulreife abgingen (S. 14).

In der Q-Phase sei insbesondere mit Blick auf das 5x4-Modell vor allem eine dezidierte Beratung der Studierenden hinsichtlich ihrer Fachwahl notwendig, da Studierende das Anspruchsniveau der abiturrelevanten Leistungskurse unterschätzten bzw. ihr eigenes Leistungsniveau überschätzten (S. 27).

3.1.1.4 Curricularer Zuschnitt und Fächerfolge²²⁹

Im *Vorkurs* des Hessenkollegs, der in jedem Sommersemester von Montags bis Mittwochs jeweils 4-stündig stattfindet, werde derzeit keine *zweite Fremdsprache* unterrichtet. Man habe dafür die zweite Fremdsprache von ihrem Stundenvolumen her komplett in die Einführungsphase verlegt, so dass die Studierenden in diesen beiden Semestern je 6-stündig unterrichtet würden, um die erforderlichen Fremdsprachenverpflichtungen abzudecken. Hintergrund für diese Regelung sei der Umstand gewesen, dass man sehr viele Studierende direkt in die Einführungsphase aufnehme. Man habe sich in den letzten Jahren diese Verlegung daher jeweils durch einen Sondererlass genehmigen lassen. Einen solchen curricularen Zuschnitt halte man allerdings nicht nur aus formalen bzw. organisatorischen Gründen für vorteilhaft, vielmehr sei man in den Fachkonferenzen ‚Zweite Fremdsprache‘ (aus pädagogischen Erwägungen heraus; d.A.) zu dem Ergebnis gekommen, dass ein einjähriger Crashkurs für die Studierenden sinnvoller sei. Da der 3-tägige Vorkurs abends stattfinde und die Studierenden tagsüber arbeiteten, führe ein vierter Tag zu einer Überforderung; zudem könne man Hausaufgaben nur in geringem Umfang aufgeben. Ein Crashkurs sei auch insofern besser, als Studierende mehr lernten, wie auch die Ergebnisse zeigten. Falls im Rahmen der Zusammenführung mit dem AG gemeinsame Vorkurse angeboten würden, sei es mit Blick auf die 2. Fremdsprache denkbar, die Einführungsphase wieder zu reduzieren oder besser noch mit dem erhöhten Stundenvolumen weiterzuführen. Jedenfalls führte dies zu einer Flexibilisierung des Fremdsprachenangebotes (S. 11).

In der *E-Phase* habe man insgesamt 34 Stunden in 17 Blöcken unterzubringen. Im Vormittagsbereich könne man aber lediglich 30 Stunden des (Pflicht-)Unterricht abdecken, so dass zwangsläufig auch Blöcke in den Nachmittagsbereich gelegt werden müssten (S. 17). Insgesamt gebe es in der E-Phase nur Pflichtfächer, man bewege sich am Kolleg aber vom Stundenvolumen her an der oberen Grenze. Zwar könnten entsprechend der Verordnung die Naturwissenschaften ebenso wie die Wirtschaftswissenschaften epochal, das heißt jeweils halbjährig angeboten werden, man habe sich am Hessenkolleg aber bewusst dazu entschieden, diese Fächer durchgehend über das ganze Jahr hinweg anzubieten. Mit Blick auf die Leistungsfachwahl der Kollegiaten seien durchgängige Kurse insofern unabdingbar, als nur so die für einen Leistungskurs notwendigen Vorkenntnisse zu vermitteln seien. In der E-Phase werde also Deutsch, Englisch und Mathematik mit jeweils 5, die zweite Fremdsprache mit 6 Stunden unterrichtet. HPB biete man anders als in der Verordnung vorgesehen 4-stündig an,

²²⁹ Vgl. Interviewtranskript S. 11; 17ff.; 27 ff..

WiSo 2-stündig und die drei Naturwissenschaften jeweils 2-stündig an. Damit fordere man die Kollegiaten und mute ihnen schon einiges zu (S. 17-19).

In der *Q-Phase* (S. 27-29) seien entlang der Verordnung (5x4-Modell) an allen SfE die vier Kernfächer Deutsch, Englisch, HPB sowie Mathematik sowie ein weiteres (Wahlpflicht)Fach jeweils 4-stündig zu belegen. Aufgrund der Jahrgangsbreite bestehe am HKK aber die Möglichkeit, den Studierenden, „wenn auch mit Bauchkrümmen“ ein zweites oder gar ein drittes vierstündiges Fach anzubieten. Aus diesen vierstündigen Fächern können Studierende dann in der Q4 diejenigen Leistungskurse auswählen, in denen sie dann die Abitursprüfung ablegen. An den Hessenkollegs sei eine Naturwissenschaft auch in der Q-Phase noch ein weiteres Jahr (inklusive E-Phase also insgesamt 2 Jahre) zu belegen. Da im Abitur noch ein Fach aus dem Aufgabenfeld 3²³⁰ eingebracht werden müsse, sich viele Studierende aber gegen Mathematik als Prüfungsfach entschieden, komme dann eben noch ein zweites Fach hinzu (S. 19). Dieser Zuschnitt – und darin seien sich alle Schulleiter des zweiten Bildungswegs einig – erhöhe die Grundbildung insofern, als die Kernfächer nicht mehr nur dreistündig absolviert oder gänzlich abgegeben werden könnten. Überdies halte man es für richtig, dass Fächer wie Mathematik oder Englisch bis zum Abitur zu belegen seien, da sich keiner mehr verwehren könne, „was die Leistungsfähigkeit“ angehe. Gegenüber den Abendschulen habe das Hessenkolleg den Vorteil, das „ganze Spektrum der möglichen Fächer auch vierstündig“ anzubieten (S. 27). Eine Ausnahme seien dabei allerdings die beiden zweiten Fremdsprachen, die man aufgrund geringer Interessentenzahl nicht immer vierstündig anbieten könne.²³¹ Aus Planungsgründen befrage man die Studierenden am Ende der E-Phase nach ihren Präferenzen, d.h. danach, welche Fächer sie in der Q-Phase drei- und welche vierstündig zu wählen beabsichtigen. Auf der Basis dieser Vorauswahl stelle man dann das endgültige Fächerangebot zusammen, aus dem dann faktisch ausgewählt werden kann (S. 28). Aufgrund der Ergebnisse aus der Vorumfrage entscheide sich dann auch, ob Französisch resp. Latein drei- oder vierstündig angeboten werde. Da man derzeit einen großen Run auf Latein habe, könne man ein bis zwei Leistungskurse bilden (S. 29). Wirtschaftsentenglisch könne nur als zusätzlicher fünfter Kurs in das Abitur eingebracht werden.

3.1.1.5 Entwicklung des HKK: Nachfrage

Das Hessenkolleg habe – so die Schulleitung – momentan mehr Bewerber, als man aufnehmen könne (S. 8). Anmelde- bzw. Bewerberzahlen seien derart hoch, dass man an die Kapazi-

²³⁰ Das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld umfasst gemäß Verordnung die Fächer Mathematik, Physik, Biologie, Chemie und ITG/Informatik.

²³¹ Anmerkung der Schulleitung vom Oktober 2005: „Nach der neuen VO muss die 2. FS bis zum Abitur vierstündig angeboten werden – eine Regelung, die vom HKK begrüßt und bereits jetzt umgesetzt wird“.

tätsgrenzen gelange. Eine solche Grenze liege etwa in der Gruppengröße, da die Räume bei Gruppen von über 30 Studierenden kaum ausreichten – es werde dann ganz eng – überdies löse sich die Gruppenkonsistenz auf, so dass sich keine „schöne Arbeitsatmosphäre“ mehr ergebe. Anstelle einer Warteliste verstärke man derzeit eher die Einstufungsselektion entlang des Leistungsniveaus (erreichte Bildungsabschlüsse/Qualität der Abschlüsse) dahin gehend, dass man Bewerber, „die nicht optimal“ seien, eher in den nächsten Vorkurs als in die Einführungsphase aufnehme (S. 8). Eine Direktaufnahme in die E-Phase bis an die Kapazitätsgrenzen sei vor allem auch deshalb nicht möglich, da man zum einen immer mit Wiederholern, zum anderen mit den Übergängern aus dem Vorkurs zu rechnen habe und zudem mit denjenigen, die über eine Eignungsprüfung in die E1 gelangten (S. 9).

Die steigende Nachfrage zeige sich auch in dem Umstand, dass man bereits jetzt, im Juni 2004, für den im Februar 2005 beginnenden Zyklus eine von drei Vorkursgruppen voll habe (S. 8).

Insgesamt erreiche man im Moment auch eine sehr hohe Zahl an Abituren. Im aktuellen Lehrgang 36 seien 49 Meldungen zum Abitur zu verzeichnen - eine Zahl, die man schon lange nicht mehr erreicht habe. Dabei werde der nächste (37.) Lehrgang noch größer werden. Eine steigende Tendenz zeichnet sich auch dadurch ab, dass man im letzten Jahr die Einführungsphase erstmals wieder vierzünftig statt dreizünftig gefahren habe. Die Grenzen des Wachstums seien allerdings über äußerst knapp bemessene Lehrerstunden definiert. Auch die Erhöhung der Arbeitszeit könne aufgrund der aufgelaufenen Überstunden die Situation nur begrenzt entspannen (S. 25 f.).

Der Tiefstpunkt sei vor etwa 5 Jahren mit weniger als 20 Abituren zu verzeichnen gewesen (S. 32). Eine Ursache hierfür vermutet die Schulleitung in äußeren, konjunkturellen Bedingungen: So habe vor 5 Jahren insbesondere die IT-Branche geboomt und man habe relativ gut bezahlte Jobs auch ohne formale Qualifikationen bekommen. Mit dem Zusammenbruch dieses (neuen) Marktes aber habe sich die Situation wieder verändert. Heute mache man die Erfahrung, dass wieder zunehmend Qualifikationen bzw. staatliche Abschlüsse angestrebt würden. In Konjunkturflauten setzten die Leute offenbar eher auf (schulische) Weiterqualifikation als in Boomzeiten (S. 33).

In der „Tal-Phase“ habe man für das Hessenkolleg verstärkt Werbung etwa durch Zeitungsartikel oder Flyer gemacht (S. 8). Aufgrund der Abfrage von Findewegen im Aufnahmegespräch wisse man, dass etwa 80% der Klientel über „Mund-zu-Mund-Propaganda“ zum HKK gelangten. Andere Bewerber hätten etwa über Flyer in Kneipen oder über Infos am Arbeitsplatz vom HKK erfahren. Zunehmend mache man aber auch die Erfahrung, dass Interessenten

direkt auf die Homepage des Kollegs zugriffen und bereits gut informiert („mit dem kompletten Programm“) an die Schule bzw. in das Aufnahmegespräch kämen (S. 33). Die Homepage sei vor etwa 4 Jahren eingerichtet worden und werde nunmehr seit 2 Jahren von einem Kollegen, den man zu einem Lehrgang geschickt habe, professionell betreut (S. 34).

Verweisungsnetzwerk / Einzugsgebiet HKK (S. 9)

Mit Blick auf die derzeit hohen Bewerberzahlen sei es dennoch schwierig, Interessenten an andere Hessenkollegs etwa in Frankfurt oder Wetzlar zu verweisen. Zum einen nehme Frankfurt im Februar auf, während man in Kassel ebenso wie in Wetzlar nach den Sommerferien beginne. So verweise man Bewerber mitunter auf Wetzlar, müsse aber immer wieder feststellen, dass Studentenstädte bzw. Großstädte gegenüber dem ländlichen Raum bevorzugt würden. Dazu komme, dass das Einzugsgebiet des HKK ohnedies den gesamten ländlichen Raum, angefangen von Waldeck bis nach Thüringen sowie Fulda, Vogelsberg und Rhön, umfasse. Sehr viele Bewerber bzw. Studierende aber kämen aus dem direkten Kasseler Umland. Diese ziehe es nach dem Motto „Stadtluft macht frei“ vom Land eher in die Großstadt.

3.1.1.6 Vernetzungen / Kooperationen / Nachbarschaftsbeziehungen²³²

Eine enge Vernetzung besteht mit der *Lernenden Region* Waldeck-Frankenberg. Dort sei man als eines der Gründungsmitglieder stark vertreten. Man habe sich in der angrenzenden Region engagiert, weil es damals in Kassel selbst noch kein solches Projekt ‚Lernende Region‘ gegeben habe.

Im *Stadtteil Rotenditmold*, der ein reiner Arbeiterstadtteil sei und über keine geeigneten Räumlichkeiten etwa für Versammlungen verfüge, stelle man den Vereinen, Parteien, Kirchengemeinden oder auch dem Ortsbeirat die Aula für Veranstaltungen oder Feiern kostenlos zur Verfügung (S. 38). Im Rahmen der Budgetierung und der Neuen Verwaltungssteuerung denke man über Möglichkeiten nach, die Aula zu vermieten, um eigene Mittel zu erwirtschaften und zu reinvestieren (S. 39).

Des Weiteren stelle man die Aula regelmäßig als Wahllokal zur Verfügung, führe Fachleitertagungen sowie Sitzungen der Abitur-Auswahlteams (Nordhessen) in den Räumlichkeiten des HKK durch. Das HKK beheimate ein Schul- bzw. *Studienseminar* mit regelmäßigen Veranstaltungen (S. 39) und biete damit als einzige SfE in Hessen eine eigene Referendarausbildung an, die von einem Kollegen auch hauptamtlich betreut werde (S. 47). Mit einer Anzahl von etwa 5 – 6 habe man als kleine Schule immer recht viele Referendare. In diesem Bereich arbeite man mit einer Partnerschule der Sekundarstufe I (Gesamtschule) zusammen. Das Stu-

²³² Vgl. Interviewtranskript S. 38 ff..

dienseminar sei insofern wichtig, als es einen Multiplikatoren-Effekt etwa durch Examensarbeiten erzeuge. Man habe bereits zwei Kolleginnen einstellen können, die auf diese Weise vom HKK gehört hätten (S. 47).

Neben sehr engen Kontakten zur Stadt Kassel als Schulträger (obwohl das HKK nicht in den Zuständigkeitsbereich der Stadt falle) verfüge man insgesamt über sehr viele enge Kontakte in die Stadt und die Region. Konkret pflege man etwa intensive Beziehungen zum *Arbeitsamt* („die schicken uns viele Leute hier her“; S. 40). Vertreter des Arbeitsamtes kämen zu Vorträgen und zur Beratung in die Schule und umgekehrt versorge man das Arbeitsamt mit Infomaterial. Die Volkshochschule dagegen sieht man eher als „Konkurrenzunternehmen“, verweise aber Studierende etwa zur Nachqualifikation in Englisch dorthin.

Die Kontakte zur *Universität* seien zwar noch ausbaufähig, aber insgesamt schon recht gut. So habe man nicht nur Blockpraktikanten, sondern andauernd Studenten der Uni im Haus. Auch ein Experimentalseminar von Prof. Forster sein am HKK durchgeführt worden, in dem (Lehramts)Studierende quasi am „lebenden Objekt“ lernen sollten. Überdies bestehe ein Kontakt zum Arbeitszentrum Oberstufe der Uni Kassel.

Partnerschule(n) (41 f.)

Das HKK habe eine Partnerschule in Weimar. Der Kontakt sei direkt nach der Wende auf Initiative der Kollegen aus Thüringen entstanden, da man dort analog der Hessenkolleg ein Thüringenkolleg habe gründen wollen. In der Folgezeit habe das HKK mit viel Mühe und Engagement bei der Gründung der beiden Kollegs sowohl in Illmenau als auch in Weimar mitgewirkt. Dieser Kontakt sei allerdings etwas abgeflaut, nachdem der dortige Schulleiter in Pension gegangen sei. Über einen mittlerweile pensionierten Kollegen sei der Kontakt zur Partnerschule in Zürich zustande gekommen, der sich sehr stabil entwickelt habe. Der Austausch mit der Kantonalen Maturitätsschule in Zürich sei für beide Seiten sehr intensiv und fruchtbar. So finden etwa ein regelmäßiger wechselseitiger Austausch bzw. wechselseitige Besuche durch Studierendengruppen statt.

3.1.1.7 Schulprogramm und zukünftige Entwicklungsfelder²³³

Die Schulleitung erläutert, dass das Hessenkolleg mit eine der ersten Schulen gewesen sei, die ein Schulprogramm fertig gehabt hätten. Die erste Version sei dem Schulamt eingereicht und der dortigen Kommission vorgelegt worden. Diese habe dann noch Änderungsvorschläge gemacht, etwa hinsichtlich von „Trennschärfen in den Formulierungen“. Daraufhin habe man an

²³³ Vgl. Interviewtranskript S. 45f.

der Schule eine Kommission gegründet, die das Schulprogramm weiter ausarbeitete und weiterentwickelte. Das Programm habe jedem Kollegen und den Studierenden vorgelegen und sei dann der Gesamtkonferenz vorgestellt und von dieser beschlossen worden (S. 45). Nach einer letzten redaktionellen Bearbeitung sei es durch die Schulkonferenz abschließend genehmigt worden.

Dem Schulprogramm wird der Status einer Verfassung beigemessen, die festschreibe, was man unter Schule verstehe. Dies sei bereits auch durch die Verordnung festgelegt, die eine Art Grundgesetz darstelle. Das Programm enthalte darüber hinaus detaillierte Überlegungen etwa hinsichtlich der Frage, was man unter Grundbildung in den unterschiedlichen Fächern verstehe. Zu jedem Fach seien spezielle Vorschläge enthalten. Die für das Schulprogramm am HKK zuständige Kommission sei dabei auf Dauer gestellt, da die Arbeit daran ja nie zu Ende gehe. Dies sei auch im Sinne der Schulentwicklung zu verstehen, wobei das Programm eine Rechtssicherheit schaffe, auf deren Basis man auch nach außen argumentieren könne. Eine Kurzfassung, die noch zu erstellen sei, solle neuen Referendaren und Bewerbern als eine Art Leitlinie an die Hand gegeben werden. Überdies sei es angedacht, den Leitfaden in die Homepage einzustellen (S. 46). Gegebenenfalls könne man diese Kurzfassung dann auch über die Homepage einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich machen.

Zukunftsperspektiven (S. 48-50)

Mit Blick auf eine mittelfristige Entwicklung der Schule (2 – 5 Jahre) benennt die Schulleitung vier zentrale Entwicklungsfelder:

Es sei zum einen beabsichtigt, den Bereich *Wirtschaftsenglisch* weiter auszubauen. Man denke darüber nach, ob es nicht möglich sei, das Angebot einer breiteren Adressatengruppe zugänglich zu machen, also etwa (allgemeine) Weiterbildungsmodule gegen eine „kleine Grundgebühr“ vorzuhalten. Dies ziehe man, allerdings längerfristig, auch für Chinesisch in Betracht (S. 48).

Ein weiteres sehr zentrales Entwicklungsfeld sei der Bereich *Neue Medien / Informatik*: Hier bestehe bereits seit längerem der Plan, Laptop-Klassen zumindest in der Q-Phase einzurichten, was bislang aber an finanziellen Gründen gescheitert sei. Ein detailliertes Konzept sei hierzu bereits ausgearbeitet (S. 48 f.). Der Bereich Neue Medien / Informatik sei ein zentraler Schwerpunkt auch im Schulprogramm, da IT-Wissen eine wichtige Kulturtechnik sei (S. 50). Da zukünftig jeder Studierende eine *Präsentation als fünftes Prüfungs-Element* im Abitur machen müsse (an SfE Pflicht), werde eine Weiterbildung des Kollegiums notwendig, da letztlich jede Lehrkraft die Studierenden auch beraten müsse. Lege man also etwa eine zu-

künftige Anzahl von etwa 70 Abituren (HKK und AG) zugrunde, sei hiermit neben allen anderen Aufgaben für den künftigen Schulleiter eine enorme zeitliche Belastung verbunden.

Insgesamt gesehen sei das ganze aber sehr sinnvoll (S. 49).

Als viertes Entwicklungsfeld plane man ‚Darstellendes Spiel‘ zum Abiturfach zu entwickeln: Hier müssten Lehrpläne erstellt und genehmigt werden, was vom Genehmigungsverfahren mit einem Vorlauf von etwa drei Jahre verbunden sei (S. 50).

3.1.1.8 Arbeitsgemeinschaften und Förderverein²³⁴

Derzeit könne man am HKK zwar keine Theater-AG anbieten, eine Kollegin sei aber momentan gerade dabei, eine AG für ‚Darstellendes Spiel‘ aufzubauen. Eine Sport AG werde aber regelmäßig angeboten. Andere AG’s, wie die Shakespeare-AG oder auch eine Foto-AG richte man nach Bedarf ein. Kurse wie Chinesisch, Philosophie und Kunstgeschichte oder Ökologie-Biologie seien keine echten AGs. Diese Kurse seien insofern höherrangig, als sie leistungsmäßig angerechnet werden könnten. Im Bereich Informatik biete man den Studierenden die Möglichkeit, ein (externes) ECDL-Zertifikat zu erwerben (S. 35).

Während der E-Phase, insbesondere im ersten Semester (E1), mache man aufgrund des hohen Stundenvolumens in der Regel keine Zusatzangebote. Ab der E2 biete man allerdings eine informationstechnische Grundbildung für Studierende, die über keine Erfahrung in der EDV verfügten, um sie an die Nutzung von Computern als Arbeitsgerät heranzuführen. Auch die Sport-AG könne erst ab dem 2. Semester besucht werden (S. 17). Damit das künstlerisch-musische aber nicht ganz zu kurz komme, plane man für die E-Phase zumindest kleine Einstiegsangebote etwa im Bereich Darstellendes Spiel (S. 18).

Den Studierenden stehe ein Raum im Altbau zur Verfügung, den sie selbst verwalteten und etwa für Hausaufgabengruppen nutzten. Überdies habe man ein Internet-Café eingerichtet, für dessen Nutzung Studierende derzeit noch einen „kleinen Obolus“ (Telefongebühren) entrichten müssten, da das Internet-Café bislang vom Förderverein unterhalten wurde. Demnächst werde man aber den Informatikbereich über eine Flatrate für alle kostenlos anbieten können. Ein EDV-Raum solle den Studierenden in eigenverantwortlicher Nutzung zur Verfügung gestellt werden. Auch in der neuen *Bibliothek* des HKK stünden in Zukunft einige Computerarbeitsplätze zur Verfügung (S. 42). Diese plane man auch für kulturelle Events wie einen James-Joyce-Abend, Dichterlesungen oder Dia-Vorträge zu nutzen (S. 37 u. 42). Organisatorisch wolle man, ähnlich wie in Uni-Bibliotheken, neben Lehrkräften auch Studierende mit der Aufsicht und Betreuung der Bibliothek betrauen.

²³⁴ Vgl. Interviewtranskript S. 34 f..

Förderverein / Veranstaltungen (37 f.)

Auf den Förderverein, der inzwischen eine Institution sei, lege man großen Wert, da er sehr aktiv sei und sehr viel für die Schule tue. So richte der Verein einmal im Halbjahr eine Aula-Veranstaltung aus, bei der sich u.a. Ehemalige mit besonderen und interessanten Berufen (Künstler, Regisseure, Fotografen, Musiker oder Wissenschaftler) vorstellten und über ihre Arbeit berichteten. In der Regel liefen die Aula-Veranstaltungen zweitägig: Der erste Abend sei als offene Veranstaltung für die Kasseler Öffentlichkeit konzipiert, was auch in „der Zeitung publiziert“ werde. Der zweite Tag richte sich ausschließlich an die Studierenden, denen damit u.a. die Gelegenheit geboten werden solle, mit erfolgreichen Ehemaligen in Kontakt zu kommen, die über ihren Lebensweg und beruflichen Werdegang nach dem Abitur am HKK berichteten, was nicht zuletzt unter motivationalen Aspekten „einen ganz unglaublichen Effekt habe“. Den Studierenden werde durch solche positiven und greifbaren Vorbilder Mut gemacht, ebenfalls ihren Weg zu gehen und etwas aus ihrem Leben zu machen. Diese Veranstaltungen seien insgesamt „phänomenal besucht“ (S. 38).

Neben den Aula-Veranstaltungen findet regelmäßig in der Halbzeit eines Lehrgangs (also nach eineinhalb Jahren Ausbildungszeit) ein selbstorganisiertes so genanntes ‚Bergfest‘ der Studierenden statt.

3.1.2 Prospektiven der Schule

3.1.2.1 Kooperation und Kompetenzzentrum: Hessenkolleg und AG²³⁵

Trotz struktureller und inhaltlicher Probleme steht die Schulleitung des Hessenkollegs einer Zusammenführung und der Entwicklung zu einem „Kompetenzzentrum Erwachsenenbildung“ positiv gegenüber. Man müsse sich zwangsläufig annähern und gemeinsame Konzepte entwickeln, eine Zusammenführung sei allein schon aus schulpolitischer Perspektive geboten, da - vor allem mit Blick auf die Kosten - die Tendenz dahin gehe, kleinere Systeme, sprich Schulen, aufzulösen. Insbesondere vor dem Hintergrund der NVS habe man im Bereich der SfE zukünftig mit kritischen Nachfragen zu rechnen („Brauchen wir euch, wie teuer seid ihr denn?“; S. 50). Wenn also die Schulen für Erwachsene ein „eigenständiges System“ mit einer „eigenen Identität“ bleiben wollten, müsse man sie zusammenführen, ansonsten – so die Vermutung – laufe man Gefahr von einer größeren Einheit, dem „Kompetenzzentrum Berufsschulen“, vereinnahmt zu werden (S. 51). Unter dieser Perspektive sei ein Zusammengehen schon deshalb notwendig, um die Identität als SfE mit eigenständigen Schwerpunktsetzungen

²³⁵ Vgl. Interviewtranskript S. 11; 43; 50 ff.

wahren zu können und nicht in einigen Jahren als Unterabteilung eines Berufsschulzentrums Kassel zu enden. Die Ausschreibung einer gemeinsamen Schulleiterstelle wertet man insoweit als ein deutliches Signal dafür, dass die beiden Systeme zusammenwachsen müssen. Dies sei allerdings ein „langer Prozess“, da gewachsene Strukturen nicht ohne weiteres zusammengelegt werden könnten. Im Laufe des Prozesses werde sich zwangsläufig etwas an den bisherigen Einzelidentitäten der Schulen ändern müssen – man sei dann nicht mehr *das Hessenkolleg* oder *die Abendschule* sondern ein gemeinsames Kompetenzzentrum für Erwachsenenbildung (S. 60). Der Rumpf-Bericht habe im Hinblick auf eine räumliche Zusammenführung der Schulen die Kapazitätsgrenzen der HKK-Gebäude aufgezeigt: Diese reichten lediglich dafür aus, das Abendgymnasium noch mit aufzunehmen. Im Rahmen des Rumpf-Berichtes sei deutlich geworden, dass beide Systeme zusammen keinesfalls in die Gebäude des HKK passten, da bereits im Jahr 2000 16 – 20 zusätzliche Räume notwendig gewesen wären. Diese Option sei also völlig ausgeschlossen. Von daher vertrete man den Standpunkt, zunächst ein „Oberstufen-Kompetenz-Zentrum für Erwachsene“, genauer ein „gymnasiales Oberstufen-Kompetenz-Zentrum“ einzurichten, das dann von morgens 8 bis abends 10 Uhr Unterricht anbiete.

Die Schulleitung des HKK präferiert insgesamt folgendes Modell: Für den Anfang könne die Oberstufe der ASK in das HKK aufgenommen werden. Wenn Kapazitäten und/oder finanzielle Mittel frei würden, könnten auch die Abendhaupt- und Realschule folgen. Ein Neubau an anderer Stelle in Kassel, in dem beide Systeme komplett Platz fänden, käme aufgrund der finanziellen Lage der Kommune und des Landes generell nicht in Betracht. Da das HKK über ein sehr schön ausgebautes Haus sowie Ausstattung und Know-how verfüge, sei es von den begrenzten räumlichen Kapazitäten her sinnvoll, zunächst nur die Oberstufe der Abendschule hereinzunehmen (S. 52).

Die *Abendhaupt- und Realschule* könne (zumindest vorübergehend) am Goethe-Gymnasium verbleiben oder etwa in eine dem HKK benachbarte Grund-, Haupt- und Realschule umziehen. Die Errichtung eines Erweiterungsbaus auf dem Parkplatz des HKK sei zwar prinzipiell möglich und wünschenswert, müsse aber aufgrund der allgemeinen Rahmenbedingungen derzeit als unrealistisch verworfen werden (S. 53).

Synergie-Effekte könnten letztlich ohnehin nur im Gymnasialbereich erzielt werden, da das HKK nicht über Kompetenzen im Haupt- und Realschulbereich verfüge und sich Synergien nur in ähnlich gearteten Bereichen herstellen ließen (S. 54). Wenn man sich aber als gemeinsame Einheit an zwei Standorten begreife und konstituiere, wäre es für Realschüler ja kein Problem, bei einem Übergang in die Oberstufe den Standort zu wechseln (S. 55). Auch bereits

vor einem Übertritt in den Gymnasialbereich könne man zudem Realschülern die Möglichkeit bieten, bestimmte Angebote und Fachräume zu nutzen und so den Oberstufenbereich kennen zu lernen.

3.1.2.2 Kooperationsfelder im Rahmen eines Oberstufenmodells

Eine Kooperation im Rahmen des *Oberstufen-Modells* könne sehr viele positive Effekte erzeugen. So sei etwa ein modularisiertes Angebot denkbar, das die Attraktivität des Erwachsenenbildungssystems weiter erhöhen würde (S. 52). Ein größeres Spektrum an Studierenden könne insgesamt zu einer Angebotsverbreiterung führen, da man bei mehr Studierenden auch besser differenzieren könne (S. 55). Insofern würden sicherlich die meisten Studierenden von einer größeren Angebotsvielfalt und einer flexibleren Unterrichtsgestaltung profitieren. Da Studierende des AG in Q3 und Q4 BaföG-berechtigt seien, also wahrscheinlich nur noch zum Teil einer Berufstätigkeit nachgingen, sei es beispielsweise möglich, gemeinsame Kurse auch nachmittags ab 16.00 Uhr anzubieten. So könne man etwa einen gemeinsamen Chemiekurs für Studierende bis zum Abitur anbieten, was am AG aufgrund zu kleiner Gruppengrößen derzeit kaum möglich sei (S. 56). Auch für andere Fächer wäre es ohne weiteres möglich, Überschneidungsbereiche am frühen oder späten Nachmittag einzurichten. Eine Kooperation könne auch im Bereich gemeinsamer Vorkurse ohne größere Schwierigkeiten eingeleitet werden. Vorstellbar sei etwa, dass das Abendgymnasium die gesamten *Vorkurse* übernehme. Eine solche Option könne insbesondere mit Blick auf die 2. Fremdsprache zu einer Flexibilisierung des Angebotes führen (S. 11 f.). Es entstünden so zum Beispiel für Studierende des HKK Wahlmöglichkeiten dahingehend, die zweite Fremdsprache bereits im Vorkurs zu wählen oder sich für das 6-Stundenmodell in der Einführungsphase zu entscheiden. Andererseits sei es auch denkbar, die zweite Fremdsprache bereits im Vorkurs anzubieten und das 6-Stundenmodell dennoch beizubehalten. Mit Perspektive auf das Angebot *gemeinsamer Module* in E- und Q-Phase stelle der Halbjahresrhythmus des AG allerdings insofern ein gewisses Hindernis dar, als eine Zusammenarbeit nur halbjährlich versetzt möglich wäre (S. 55). Vor dem Hintergrund kleiner Gruppengrößen in Q3 und Q4 sei es schließlich aber auch möglich, dass das Abendgymnasium in den nächsten Jahren seinen Aufnahmerhythmus aufgrund sich verändernder Rahmenbedingungen überdenke. Auf alle Fälle könne sich durch eine Zusammenführung der Schulen für einige Lehrer der Abendschule eine Erweiterung ihrer Unterrichtsmöglichkeiten ergeben. Denn am Abendgymnasium alleine würden ja viele Fächer nicht durchgehend bis zum Abitur unterrichtet. Gehe man zusammen, könnten diese Lehrer ihre Fächer nicht nur in der Haupt- und Realschule, sondern auch in den Q1 - Q4 Kursen anbieten (56). Für Kollegen mit zwei Problemfächern ergebe sich damit die Möglichkeit, auch wieder

im Gymnasialbereich durchgehend zu unterrichten, was vor allem vom fachlichen Anspruch her interessant sei. Darüber hinaus eröffneten sich so für die Lehrkräfte erweiterte berufliche Perspektiven und Karrierechancen. Eine Zusammenarbeit im Oberstufenmodell könne überdies auch zu einer höheren Flexibilität der *Lehrer*arbeitszeit – allerdings nur auf freiwilliger Basis – führen. Von zwei Kolleginnen des HKK wisse man bereits, dass sie gerne auch abends unterrichten würden. Sicher gebe es umgekehrt an der Abendschule Kollegen, die ein Interesse daran hätten, ganz oder zeitweise im Tagesschulbereich zu unterrichten. Die Möglichkeit, zu unterschiedlichen Zeiten in verschiedenen schulischen Bereichen arbeiten zu können, würde nicht zuletzt auch zu einer „Belebung“ der beiden Systeme beitragen (S. 55).

Eine grundlegende Voraussetzung für eine wechselseitige Annäherung sei eine enge Zusammenarbeit der Fachkonferenzen, die man mit insgesamt gesehen positiven Ergebnissen bereits in der Vergangenheit erprobt habe (S. 52; 56). Auf die Fachkonferenzen werde dabei eine Menge Arbeit zukommen, da viele Fragen etwa im Hinblick auf Stundenverpflichtungen, Klausuren oder Hausaufgaben noch offen seien. Die fachliche Kooperation sei dabei der zentrale Ansatzpunkt, um auch kulturell „langsam zusammenzuwachsen“ (52). Man habe die begründete Hoffnung, dass sich über kollegiale Absprachen und die intensive fachliche Kooperation auch über bisherige Dissensen hinweg sehen lasse und sich die Dinge auf Dauer entspannen würden. Ein erfolgreicher Zusammenschluss lasse sich auf jeden Fall nur über eine Zusammenarbeit der „Fachleute“ und nicht durch Vorgaben eines Ministeriums oder einer Schulleitung verwirklichen. In den Fachkonferenzen könnten dann etwa auch gemeinsame Abiturvorschläge erarbeitet werden. Auf alle Fälle müssten aber die Schulprogramme einander angenähert werden – hier sei eine enge Kooperation der beiden Kommissionen notwendig (S. 52).

3.2 Abendschule Kassel

3.2.1 Selbstbeschreibung der Schule nach Themenfeldern

3.2.1.1 Dreigliedrigkeit und Aufnahmekriterien²³⁶

Die an der Abendschule angebotenen Bildungsgänge Hauptschule, Realschule und Gymnasium werden als ein aufeinander aufbauendes Angebot markiert, das sich an Zielgruppen mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen richtet.

Man habe in Kassel schon sehr frühzeitig in den 60er Jahren damit begonnen, unter dem nach dem 2. Weltkrieg wieder gegründeten Abendgymnasium einen Realschulzweig als Unterbau zu etablieren. Einer der Hauptgründe für die Eingliederung eines Mittelstufenbereiches sei damals die für das Kollegium unbefriedigende Erfahrung gewesen, dass Teilnehmer mit Hauptschulabschluss den Ansprüchen einer gymnasialen Ausbildung kaum gerecht werden konnten. So erweise sich gymnasiale Bildung auch heutzutage als ein voraussetzungsreiches Unterfangen, das nur in ganz wenigen Fällen zum Erfolg führe, wenn man mit der Bildungsvoraussetzung ‚HS-Abschluss‘ einsteige. Hauptschülern fehlten einfach die notwendigen Grundlagen und bildungsmäßigen Grundstrukturen, die schon rein von der Bildungsplanung her gesehen ja im Realschulsegment bearbeitet werden müssten. Bei einer Direktaufnahme von Hauptschülern in den Vorkurs des Abendgymnasiums ergebe sich also das zentrale Problem, dass der gymnasiale Denkanspruch nicht in hinreichender Weise vorbereitet und unterfüttert sei. Andererseits sei es auch nicht akzeptabel, Hauptschüler in den Gymnasialbereich aufzunehmen und ihnen einen Mittleren Abschluss mit der Versetzung in die Kursphase zu erteilen, denn es ergebe sich hierbei ein ähnliches Problem wie oben angesprochen: Dieser Adressatengruppe fehlten dann die entsprechenden Lerninhalte, die aber für den Realschulbereich bzw. für einen Realschulabschluss konstitutiv seien. Man halte deshalb an der Abendschule Kassel aus guten Gründen daran fest, in der Regel nur Personen mit einem Mittleren Abschluss oder anderen äquivalenten Bildungsvoraussetzungen in das Abendgymnasium aufzunehmen. Die entsprechende Bestimmung der Verordnung, in der als Mindestvoraussetzung für eine Aufnahme in das AG der Hauptschulabschluss vorgesehen ist, dürfe man also nicht so interpretieren, dass jeder Hauptschulabsolvent auch in den Vorkurs aufgenommen werden könne. Hauptschüler kämen deshalb an der Abendschule nur in äußerst seltenen und gut begründeten Ausnahmefällen in den Vorkurs des AG. Eine Ausnahme käme etwa dann in Betracht, wenn Kandidaten neben dem Hauptschulabschluss auch eine Berufsausbildung und spezifische Fort- und Weiterbildungsaktivitäten vorweisen könnten.

²³⁶ Vgl. Interviewtranskript S. 1ff.; 20.

Analog der Realschule, die als Unterbau unter das Gymnasium gesetzt wurde, um Hauptschülern die notwendigen Grundlagen zu vermitteln, sei auch die in den 90er Jahren gegründete Abendhauptschule als Unterfütterung des R-Bereichs zu verstehen, um für die Personengruppen ohne Hauptschulabschluss die entsprechenden Grundlagen zu legen. Insbesondere Sonderschüler, die nach Angaben der Schulleitung etwa 50% der Klientel ausmachen, sollen zu einem qualitätsvollen Hauptschulabschluss geführt werden, um eine berufliche Ausbildung aufnehmen zu können. Im Gegensatz zu der 30 Jahre früher eingerichteten Abendrealschule sei der Gründungsimpuls bei der Hauptschule aber nicht von der Schulleitung und dem Kollegium ausgegangen, sondern zentral auf die Initiative der Stadt Kassel zurückzuführen.

3.2.1.2 Aufnahmeverfahren / Beratungsgespräch²³⁷

Das Aufnahmeverfahren ist arbeitsteilig zwischen Sekretariat und Schulleitung organisiert. Für Interessenten ist das Sekretariat der ASK die erste Anlaufstelle, die eine vorbereitende Funktion erfüllt. Telefonische Anfragen werden von hier aus bearbeitet und Aufnahmemodalitäten erläutert. Die Interessenten sprechen mit den im Vorgespräch angeforderten Unterlagen (Zeugnisse, Berufsnachweise, Arbeitsbescheinigungen, Ausweispapiere etc.) zur Aufnahme im Sekretariat vor. Die zuständige Sekretärin überprüft die Vollständigkeit der Unterlagen sowie die Ausweispapiere (Gültigkeit, Aufenthaltsgenehmigung etc.) und füllt den Anmeldebogen aus. Dieses Verfahren wird als ein erster „Erziehungsprozess“ markiert: Bewerber mit unvollständigen Unterlagen werden „rigoros wieder weggeschickt“ (S. 16 f.). Erst nach Abschluss der Aufnahmeformalitäten findet das Aufnahmegespräch mit dem Schulleiter statt, der – entsprechend der Verordnung – auch über die Aufnahme entscheidet. Derzeit werden auf Grund der Pensionierung des Schulleiters *alle* Aufnahmegespräche vom stellvertretenden Schulleiter geführt. Im Interview wird dieses Vorgehen zwar als ausgesprochen zeitaufwendig, aber insgesamt als sinnvoll markiert, da das Aufnahmegespräch bzw. die Erstberatung und die (Aufnahme)Entscheidung vor allem aus Gründen der Einheitlichkeit zentral „in einer Hand“ liegen sollte.

Prinzipiell dienen die vorgelegten Zeugnisse als ausschlaggebendes Kriterium zur Einstufung der Bewerber. Im Gespräch selbst werden generelle Fragen zu den Zeugnissen oder etwa zu Fremdsprachenkenntnissen etc. thematisiert, der bisher erreichte Bildungsabschluss aber bildet das zentrale Kriterium für die eigentliche Entscheidung über die Aufnahme in den entsprechenden Bildungsgang. Das heißt ohne Hauptschulabschluss werde in der Regel in die H1

²³⁷ Vgl. Interviewtranskript S. 2 f.; 15 ff.; S. 22 f..

aufgenommen, mit Hauptschulabschluss in die R1 und mit Realschulabschluss in den Vorkurs. Einstufungstests werden dabei als nicht sinnvoll verworfen (S. 17), da man das Leistungsniveau der Studierenden erst im Laufe des ersten Semesters beurteilen könne (vgl. Kap. 3.2.1.3). Die Dauer zwischen dem letzten Schulbesuch bzw. –abschluss und der Aufnahme in die Abendschule stellt ein nur bedingt relevantes Kriterium für eine Einstufung dar, da man die Erfahrung gemacht habe, dass zum einen ältere Abschlüsse in der Regel mehr Wert seien und ältere Bewerber zugleich über mehr Lebenserfahrung und damit ausgeprägte soziale Kompetenzen verfügten. Diese positiven Umstände könnten bei „gestandenen“ Bewerbern mit Berufsausbildung auch längere Zeitabschnitte zum letzten Schulbesuch durchaus wettmachen und erlaubten eine ähnliche Einstufung wie bei zeitnahen Tagesschulabgängern.

Spezifischer Beratungsbedarf ergebe sich vor allem bei noch nicht volljährigen Bewerbern mit oder ohne Hauptschulabschluss, die direkt von einer Tagesschule kommen. Diese Bewerber versuche man in der Regel auf andere Bildungs- und Ausbildungsangebote zu verweisen, da ihre Erfolgsprognose an der Abendschule aus der Erfahrung heraus eher ungünstig ausfalle. In diesem Sinne verlaufe Beratung eben nicht nur in der positiven Richtung, sondern auch in einer bewertenden und abrätenden. Aber auch bei Übergängern von weiterführenden Schulen, das heißt z.B. Abbrecher aus Gymnasien, ergibt sich ein spezieller Beratungs- bzw. Gesprächsbedarf. Da diese Bewerber andere Vorkenntnisse mitbrächten, könne man sie in der Regel auch entsprechend höher einstufen.

Insbesondere Realschulbewerber sind überdies hinsichtlich des A- und B-Modells der Realschule zu beraten. Bei Bewerbern, die zum Französischzweig tendierten, werde vor allem die Note der ersten Fremdsprache Englisch als zusätzliches Kriterium herangezogen. Im Falle einer nicht gesicherten Englischnote sei von dem A-Modell eher abzuraten. Bewerber mit weiteren Bildungsambitionen, die also etwa das AG besuchen wollen, werden entsprechend eher dem A-Modell mit Französisch ab erstem Semester zugewiesen (S. 19; 22/22). Der Realschulzweig ohne Französisch bilde dabei aber keine Sackgasse, da auch den Absolventen des A-Zweiges nur maximal ein Semester beim Übergang in das Abendgymnasium angerechnet werde. Insgesamt müsse man gerade hinsichtlich der 2. Fremdsprache mit den Zuweisungen sehr vorsichtig agieren, da es häufig vorkomme, dass Studierende wieder in den B-Zweig zurückwechseln wollten und damit Probleme mit den Klassengrößen des A- und B-Zweigs erzeugt würden (S. 22 f.).

Im abendgymnasialen Bereich ergebe sich insbesondere bei Seiteneinsteigern von anderen SfE, die mit Hauptschulabschluss aufnehmen, ein besonderer Beratungsbedarf hinsichtlich der zweiten Fremdsprache (S. 21; 22). Hier gehe es insbesondere um die Beratung derjenigen

Übergänger, die die Einführungsphase etwa am Hessenkolleg durchlaufen hätten, ohne das erforderliche Kriterium für den Nachweis von Grundkenntnissen in der 2. Fremdsprache zu erfüllen. Dieser Personengruppe könne man mangels eigener durchgehender fremdsprachlicher Angebote oftmals nur noch den Erwerb der Fachhochschulreife empfehlen (vgl. Kap. 3.2.1.4).

Mit Blick auf das neben der Berufstätigkeit erforderliche Zeitbudget wird in der Beratung auf die Notwendigkeit der regelmäßigen und pünktlichen Teilnahme am Unterricht entlang der Anwesenheitsregelung der Schule hingewiesen (S. 23) (vgl. Kap. 3.2.1.8).

3.2.1.3 Findungsphase versus Einstufungstests²³⁸

Im Gegensatz zum Aufbaukurs für Nicht-Muttersprachler, bei dem der Leistungsstand in Deutsch durch einen Einstufungstest genau überprüft werde, halte man an der Abendschule Kassel generell Tests zur Einstufung von Bewerbern in die Regelklassen der drei Schulzweige für nicht angemessen. Die Einstufung von Bewerbern anhand von Tests sei im Kollegium als Option zwar mehrfach diskutiert, aber letztlich verworfen worden. Statt der Aufnahme einen Einstufungstest vorzuschalten, bevorzuge man die „alte Regelung“, das jeweils erste Semester des jeweiligen Bildungsgangs als Findungsphase zu konstituieren. In dieser halbjährigen Phase könne der Wissensstand und das Leistungsniveau der Studierenden besser eingeschätzt werden. Erst danach werde in der Konferenz eine Entscheidung getroffen. Diese Vorgehensweise sei vor allem deshalb von Vorteil, da man den Bewerbern so die Möglichkeit gebe, zunächst in einen Bildungsgang einzusteigen, ohne von vornherein erschwerende Hürden aufzubauen. Gerade im Hinblick auf eine so heterogene Klientel der Abendschule Kassel mit unterschiedlichsten Bildungsambitionen und Voraussetzungen bevorzuge man diesen offenen Einstieg. Das abgefragte Wissen im Rahmen solcher Tests sei zudem bei den Bewerbern aus unterschiedlichen Gründen (Nähe/Distanz zu Bildung, Alter etc.) nicht unbedingt abrufbar. Überdies müssten entsprechende Tests überhaupt erst entwickelt bzw. angepasst werden. Die Beobachtungszeit sei zudem sinnvoll, da sich die Studierenden zunächst in die schulische Arbeitsgemeinschaft eingewöhnen müssten und letztlich ja auch nach ihrem Leistungsstand in der Gruppe der Mitstudierenden beurteilt würden.

²³⁸ Vgl. Interviewtranskript S. 4 ff. u. 17.

3.2.1.4 Kontinuierliche (Lern)Beratung / Laufbahnberatung²³⁹

Die Beratung umfasst von mündlicher und schriftlicher Informationsvermittlung hinsichtlich formaler Bedingungen über die kontinuierliche (Lern)Beratung im Rahmen des Unterrichts bis hin zur Beratung im Einzelgespräch ein breites Themenspektrum und wird in Arbeitsteilung zwischen Klassen-/Fachlehrern, Studienleiter und Schulleiter durchgeführt.

Die „*Laufbahnberatung*“ etwa findet (zunehmend) in schriftlicher Form statt. So werden den Studierenden Schriftmaterialien als Handreichungen zur Verfügung gestellt, die über den Aufbau der Bildungsgänge, Prüfungen oder etwaige Neuerungen informieren. Eine kontinuierliche (Lern)Beratung findet in erster Linie durch Klassen- oder Fachlehrer „in der Klasse selbst“, also unterrichtsintegriert, statt. Generell sind Klassenlehrer die primären Ansprechpartner für die Studierenden.²⁴⁰ Mit den jeweils Mitte des Semesters stattfindenden Tendenznotenkonferenzen wird der jeweilige Leistungsstand ermittelt und den Studierenden rückgemeldet. Diese Rückmeldungen erzeugen neben (Noten)Besprechungen im Klassenverband zusätzlich einen individuell-persönlichen Beratungsbedarf etwa hinsichtlich der weiteren schulischen Laufbahn von Studierenden. Bei (zu) schwachen Leistungen, das heißt, wenn sich zum Beispiel aufgrund des Leistungsstandes abzeichnet, dass ein Studierender das Bildungsziel Fachhochschulreife oder Abitur nicht erreichen wird, rate man mitunter dazu, die Ausbildung nicht weiterzuführen (S. 29 f.; vgl. auch S. 2/34 f.).

Beratung werde insgesamt auch notwendig im Hinblick auf Änderungen der formalen Bedingungen, im H- und R-Zweig etwa bezüglich der neu eingeführten Prüfungen. Im gymnasialen Bereich müssten Studierende beim Übergang von der E- in die Q-Phase im Kontext des 5x4 Modells hinsichtlich der Fächerwahl beraten werden. Die Fachwahlberatung findet dabei ebenso im Klassenverband statt wie die Klärung von Standardfragen bezüglich der formalen und qualifikationsförmigen Bedingungen für die Fachhochschulreife oder das Abitur. Individuelle Beratungen in Form persönlicher Einzelgespräche werden aber auch bei spezifischen Fragen oder Problemstellungen durch den Studienleiter angeboten. Hierbei steht insbesondere im G-Bereich neben speziellen Fragen zur Fachwahl oder zu Prüfungen häufig das Thema der 2. Fremdsprache (Französisch / Latein) im Mittelpunkt (S. 21; 29). Probleme mit der 2. Fremdsprache könnten sich sowohl hinsichtlich der eigenen Studierenden ergeben, als auch für Seiteneinsteiger von anderen SfE, die in ihrem Ausbildungsverlauf zwar die gymnasiale

²³⁹ Vgl. Interviewtranskript S. 21 f.; 27 ff..

²⁴⁰ Ein zusätzlicher Beratungs- bzw. Gesprächsbedarf durch die Schulleitung entsteht in der Regel erst aufgrund dauerhafter disziplinarischer Probleme wie etwa hohen Fehlquoten oder problematischem Sozialverhalten. Ein Gespräch mit dem Schulleiter finde dabei allerdings nur in Extremfällen quasi als ultima ratio statt, wenn Gespräche auf der Ebene der Klassenlehrer nicht fruchteten oder nicht mehr weiterführten.

E-Phase durchlaufen haben, dabei aber nicht die notwendigen Grundkenntnisse in der 2. Fremdsprache erwerben konnten. Eine eingehende persönliche Beratung sei hier zwingend erforderlich, weil diesem Personenkreis damit die notwendigen Voraussetzungen für die Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife fehlten. Leider könne man als kleine Schule keinen kontinuierlichen Kurs in der 2. Fremdsprache bis zum Abitur anbieten, da die Klassengrößen ab Q1 einen durchgehenden Kurs in Französisch oder Latein nicht trügen. Es sei nicht zu vertreten, für drei bis vier Interessierte einen 4-semesterigen Fremdsprachenkurs anzubieten. Für Studierende der Abendschule oder Quereinsteiger ohne nachgewiesene Grundkenntnisse der 2. Fremdsprache käme also in der Regel nur eine Wiederholung von E-Semestern oder der Erwerb der Fachhochschulreife in Betracht.

Der Studienleiter ist an der Abendschule Kassel aber nicht nur für die Betreuung des G-Bereiches und eine dementsprechende Beratung Abendgymnasiasten zuständig, in seinen Verantwortungsbereich fällt vielmehr auch die organisatorische und pädagogische Koordination und Verklammerung der drei Schulformen H, R und G. Es sei an der Abendschule besonders wichtig, die diesbezüglichen (Entscheidungs-)Kompetenzen in einer Hand zu bündeln, um eine gemeinsame und einheitliche pädagogische Arbeit über die Bereiche hinweg zu gewährleisten.

3.2.1.5 Fördermaßnahmen und Stützkurse²⁴¹

Die ASK bietet Fördermaßnahmen insbesondere im R-Bereich in Form von Nachhilfe-AG's für die Kernfächer Mathe, Deutsch und Englisch an. Die Akzeptanz bei den Studierenden sei aber von Fach zu Fach sehr unterschiedlich: So werde die Mathe-AG sehr gut angenommen, während die Englischnachhilfe nur einen sehr mäßigen Zulauf gehabt habe und deshalb wieder eingestellt worden sei (31/1-9).

Im B-Modell der Realschule habe man überdies die Studentafel um eine Stunde erhöht, um speziell für schwächere Studierende in den Kernfächern eine Förderung im Klassenverband anbieten zu können. So werde die Möglichkeit geschaffen, in der fünften Stunde nur mit den Studierenden zu arbeiten, die eine Förderung benötigen oder aber die stärkeren Mitschüler quasi als „Hilfslehrer“ einzubinden.

Bei Fördermaßnahmen außerhalb des regulären Stundenplans stelle sich vor dem Hintergrund des beschränkten Zeitbudgets vor allem berufstätiger Studierender das generelle Problem der Terminfindung. Insbesondere im abendgymnasialen Bereich sei die mangelnde zeitliche Flexibilität der Studierenden hinderlich, etwa in Block 0 (von 15.45 bis 17.10 Uhr) Fördermaß-

²⁴¹ Vgl. Interviewtranskript S. 30 ff.; S. 60.

nahmen wahrzunehmen. Klassenübergreifende Förderung etwa in Block 3 sei überdies kaum möglich, da entweder kein Block frei sei oder der Termin nicht von allen Studierenden besucht werden könnte. Zudem wäre bei drei Blöcken Regelunterricht die Schaltung eines 0-ten Blockes kaum zumutbar. Den Fördermaßnahmen seien also ebenso (zeitliche) Grenzen gesetzt wie dem Angebot von AG's (etwa Kunst oder Informatik) oder Projekten. Einer höheren zeitlichen Flexibilität stünden bei berufstätigen Studierenden neuerdings aber auch die Ansprüche der Arbeitgeber entgegen, die weniger tolerant mit der Doppelbelastung ihrer studierenden Arbeitnehmer umgingen (32/25 f.).

3.2.1.6 Aufnahme- und Übergangspraxen, Verzahnung und Durchlässigkeit der Bildungsgänge²⁴²

Der dreigliedrige Aufbau der Abendschule Kassel erlaube eine Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen Hauptschule, Realschule und Gymnasium an spezifischen Gelenkstellen. Planmäßige Übergänge sind angelegt von H2 nach R1, R2 oder R3 und von R4 in den Vorkurs oder in die E-Phase des AG (33/16-20; vgl. auch Diagramm im Schulprogramm). Diese Möglichkeiten des Übergangs zwischen den drei Bereichen erfordere neben einer entsprechenden Beratung auch die enge Verzahnung durch curriculare Abstimmung, was an der Abendschule geleistet worden sei. Die Koordination und Verklammerung zwischen den Bereichen H, R und G falle an der ASK insbesondere auch in das Aufgabengebiet des Studienleiters.

a) Übergänge zwischen H- und R-Bereich

Im H-Bereich erfolgt eine Aufnahme grundsätzlich nur in die H1, da ein Semester (H2) für eine qualifizierte Beurteilung zu kurz erscheint (36/22 ff.). Eine fundierte Einschätzung könne bei einer Direktaufnahme in die H2 innerhalb eines Zeitrahmens von ca. dreieinhalb Monaten nicht vorgenommen werden. Ausnahmen seien aber bei Übergängern aus dem Tagesschulbereich, die etwa ihre Schulpflicht an einem Kasseler Traditionsgymnasium erfüllt hätten denkbar.

Ein Übergang von der Abendhauptschule in das erste Semester der Abendrealschule ist bei erfolgreichem Abschluss von H2 prinzipiell immer möglich.²⁴³ Eine Aufnahme in die R2 oder R3 kann auf Konferenzbeschluss erfolgen, wobei das „Urteil der Fachlehrer“ entscheidend ist. Eine Aufnahme in R3 komme dabei aber eher selten vor (20/8). Auch wenn ein Studierender auf einen Übergang in die R3 bestehe, bleibe man im wesentlichen beim Beschluss der Konferenz (20/12 f.).

²⁴² Vgl. Interviewtranskript S. 2 f.; 20; 33 ff.

²⁴³ Mögliche Hinderungsgründe wären lediglich soziale Störungen (20/5).

Gründe für diese eher sehr zurückhaltende Aufnahmepraxis in R3 werden vor allem in den unterschiedlichen Lerninhalten der H2 und der R2 gesehen und damit am Curriculum festgemacht. Da man in „H2 nicht den gleichen Unterrichtsstoff“ wie in der R2 durchnehmen könne, sei es kaum möglich, eine Durchlässigkeit von H2 in R3 zu schaffen. Darüber hinaus sei ein solcher Übergang für Studierende mit erheblichen Anstrengungen verbunden. Der Wechsel von H2 in R2 wird seitens der Schulleitung auch insofern favorisiert, da hier die Lerninhalte, wenn auch auf unterschiedlichen Niveaustufen, ähnlich seien. Ein weiteres Problem im Kontext der Durchlässigkeit zwischen AHS und ARS wird in der curricularen Schneidung der Fächerfolge Biologie, Physik und Chemie im R-Bereich verortet.²⁴⁴ Bei Übergängen in höhere R-Stufen könne es vorkommen, dass Studierende ganze Fachgebiete verpassten (33/21-34/2). Ein solcher Quereinstieg könne dann etwa beim Übergang in berufsbildende Schulen bzw. in das Berufsbildungssystem insbesondere in medizinisch- bzw. pharmazeutisch-technischen Ausbildungsberufen zu Problemen hinsichtlich der Aufnahmebedingungen führen (34/7ff.). Die Verzahnung sei aufgrund der neuen Lehrpläne, der zentralen Abschlussprüfungen und schließlich von der Koordination her insgesamt stark eingeschränkt (34/24 ff.).

b) Übergang von H und R nach G

Ein Übergang bzw. eine Aufnahme auch mit (hauseigenem) Hauptschulabschluss in den Vorkurs ist an der ASK bis auf ganz seltene Einzelfälle in der Regel nicht möglich. Hauptschulabsolventen fehlten nach der H2 ja die notwendigen Grundlagen etwa im Bereich der 2. Fremdsprache. Hauptschülern mit weitergehenden Bildungsambitionen werde also der Besuch des Französischzweiges der Realschule empfohlen, der ja dann bei entsprechenden Leistungen auch den Besuch des Vorkurses am Abendgymnasium erspare (S. 35). In nur einem bekannten Fall wurde ein Übergang von der R1 bzw. R2 in den Vorkurs ermöglicht. Dies allerdings nur aufgrund zusätzlich vorhandener Weiterbildungen und dem beruflichen Erfahrungshintergrund des Studierenden (vgl. 3/16 ff., 20/25 ff.).

Übergänge von R4 in den Vorkurs des AG sind planmäßig vorgesehen. Studierende, die das A-Modell der Realschule (mit Französisch) absolviert haben, können in Abhängigkeit von ihrem Leistungsniveau (Notenbild) direkt in die E-Phase aufgenommen werden. Insgesamt sei bezogen auf alle Bildungsgänge - nicht zuletzt aufgrund der halbjährigen Aufnahmepraxis - bei entsprechenden Leistungen von Studierenden ein Überspringen von Klassen immer möglich (36/11 ff.).

²⁴⁴ Biologie wird in der R1 und R2 unterrichtet, Physik in der R2 und R3 und Chemie in der R3 und R4.

3.2.1.7 Nachfrage und Aufnahmerhythmus²⁴⁵

Im Gymnasialbereich stelle man eine rückläufige Tendenz fest: Konnte man in den 90er Jahren noch 4 Parallelklassen in der E-Phase aufmachen, so fahre man das AG heute bereits ab E1 einzügig. Im Vergleich dazu sei die Entwicklung im R-Bereich eher gegenläufig, so dass man mit Rücksicht auf die Klassengröße die Aufnahme (Ende Sommerferien) mitunter beschränken müsse (S 13).

Ein halbjährlicher Aufnahmerhythmus sei insbesondere deshalb notwendig, da ansonsten gerade im H- und R-Bereich die Jahrgangsbreiten, also die Klassen, zu groß würden. Andererseits sei es aber auch wichtig, sich auf abgebende Institutionen wie etwa Ausbildungsstätten bzw. berufliche Schulen einzustellen, da diese zum Teil ebenfalls im Halbjahresrhythmus arbeiteten. Mit der halbjährlichen Aufnahmepraxis entstünden für die Bewerber jedenfalls keine langen Wartezeiten (S. 14). Nicht zuletzt sei die Situation in Kassel eine andere als in Frankfurt, wo zwei SfE ein Angebot vorhalten (S. 15). Zwar habe man im Rahmen eines halbjährlichen Aufnahmerhythmus mit Blick auf die Studierendenzahlen mit Schwankungen zu rechnen. Eine jährliche Aufnahme aber resultiere nicht nur in Wartezeiten für Bewerber, sondern gehe wegen der Vergleichsarbeiten und Prüfungen auch mit einer starken Belastung der Lehrer einher. Überdies habe man die Bedürfnisse der Region zu bedenken (S. 15): Die ASK sei schließlich die einzige SfE in Nordhessen, die Abendunterrichte anbiete; die nächsten Abendschulen in der Region sind Hersfeld, Marburg, Wetzlar (S. 1/5).

3.2.1.8 Schulordnung: Fehlzeiten / Disziplin²⁴⁶

Die Frage der Anwesenheit bzw. der Fehlzeiten sei an der ASK in der Schulordnung ebenso wie im Schulprogramm in sehr expliziter Form aufgenommen worden. Entschuldigungen für ein Fehlen im Unterricht sind an der ASK dem Klassenlehrer mit einer allgemeinen Begründung (persönlich, beruflich etc.) vorzutragen und gegebenenfalls durch ein ärztliches Attest oder eine Bescheinigung vom Arbeitgeber spätestens nach drei Tagen nachzuweisen. Nachträglich eingereichte Atteste bzw. Entschuldigungen werden danach nicht akzeptiert. Auf einen Beschluss der Gesamtkonferenz hin wurde überdies festgelegt, dass bei einer Fehlquote über 25% „die Bewertung der mündlichen Mitarbeit i.d.R. mit einer Note besser als Mangelhaft nur in begründeten Ausnahmefällen“ möglich sei (24/26 f.). Diese Regelung werde vom Landesring zwar als „sehr hart beurteilt“, eine dezidierte Anwesenheitsregelung sei aber aus Rücksichtnahme auf die permanent Anwesenden notwendig, um deren (Lern)Fortschritt aufgrund störender Nachfragen nicht zu gefährden (23/23 ff.) und vor allem aus rechtlichen

²⁴⁵ Vgl. Interviewtranskript S. 13 ff..

²⁴⁶ Vgl. Interviewtranskript S. 23 ff.

Gründen (BAFöG-, Sozial- oder Arbeitsamt) unumgänglich gewesen, da man sich in Kassel mit umfangreichen Überprüfungsverfahren und gerichtlichen Auseinandersetzungen konfrontiert sah (vgl. Inges. 24/16 ff.).

Ausnahmefälle und Abweichungen von dieser 25%-Regelung seien dabei aber in begründeten Fällen, etwa aus beruflichen oder gesundheitlichen Gründen (z.B. Schwangerschaft), durchaus möglich (25/12 f.). Wird das Unterrichtspensum etwa schriftlich nachgearbeitet und dem Fachlehrer vorgelegt, kann in solchen Fällen die 25%-Regelung hinsichtlich der Bewertung der mündlichen Mitarbeit außer Kraft gesetzt werden. Eine vorherige Rücksprache mit dem Fach- bzw. Klassenlehrer ist dabei aber auf jeden Fall notwendig. Der Fachlehrer müsse dann auch den begründeten Ausnahmefall, d.h. die Erteilung einer mündlichen Note besser als 5 trotz vorliegender Fehlzeiten, in der Konferenz darstellen und vertreten. Insgesamt diene die Regelung als eine Art Richtschnur, die bei vorheriger Absprache in gewissen Grenzen Spielräume erlaube, in anderen Fällen aber eine Unterbrechung der Studienzeit unumgänglich mache.

3.2.1.9 Zentrale Abschlussprüfungen, Notengebung und Qualität²⁴⁷

Mit Blick auf die Abschlussprüfungen im H- und R-Bereich der Tagesschulen stehe die Frage im Raum, wie sich diese Neuerung auswirken werde. In Abhängigkeit vom *Niveau* der Prüfungen sei es durchaus möglich, dass man mit einem stärkeren Zulauf an relativ guten Studierenden zu rechnen habe. Dies könne im Bereich der Abendschule durchaus zu einer Qualitätssteigerung führen. An der ASK selbst sehe man im Hinblick auf die Abschlussprüfungen bzw. Vergleichsarbeiten momentan ein Problem darin, dass die eigenen Studierenden verhältnismäßig gut abschnitten. Insofern befürchte man vom Niveau her eine Korrektur nach unten. Die Sache sei mithin zweischneidig, da man auf der einen Seite relativ kleine Studierenden- bzw. Absolventenzahlen habe, die in Konkurrenz mit den großen in Südhessen stünden. Zugleich aber erteile man schlechtere Noten: So tendiere man Zweifelsfalle eher dazu, eine Zwei statt einer Eins zu erteilen. Die eigenen Absolventen (insbesondere des AG) stünden aber in Konkurrenz zu sehr vielen, die „das dann leichter haben“. Auf die Außenstelle Bad Hersfeld, die eine etwas wohlwollendere Notengestaltung als in Kassel praktiziere, wirke man mitunter als ausgleichendes Korrektiv ein, um eine qualitative Vergleichbarkeit zu gewährleisten (vgl. S. 50; 52).

Eine Auswirkung der Abschlussprüfungen im H-Bereich der Tagesschulen könne auch darin bestehen, dass mehr Schüler durch das Sieb fallen. Als mögliches Folgeproblem resultiere

²⁴⁷ Vgl. Interviewtranskript S. 50; 52 f..

daraus die Notwendigkeit, für diese Klientel ein sinnvolles Angebot vorzuhalten, das dann ja auch wieder abgeprüft werden müsse. Dies könne sich für die Abendschule aber durchaus positiv auswirken.

3.2.1.10 Der Bereich Abendhauptschule²⁴⁸

Die Initiative zur Erweiterung des Abendschulverbundes um eine Abendhauptschule sei Anfang der 90er Jahre von der Stadt Kassel ausgegangen, die sehr darum gebeten habe, einen entsprechenden Bereich aufzubauen. Hintergrund dieses städtischen Gründungswunsches sei der Umstand gewesen, dass die bis dato in diesem Segment tätige VHS zu hohe Kosten bei nicht befriedigenden schülerbezogenen Leistungsergebnissen produziert habe. Die über die VHS-Kurse zugänglichen Externenprüfungen für Hauptschulkandidaten hätten damals extrem hohe Durchfallquoten aufgewiesen. Nach Einschätzung der Schulleitung ist dies u.a. auf eine unzureichende „Verschulung“ des vormaligen VHS-Angebotes in Kassel zurückzuführen, aufgrund dessen nicht die notwendigen Grundlagen für einen Erfolg der Absolventen gelegt werden konnten.

Im Rahmen der Gründung der AHS im Jahr 1994 sah man sich seitens der ASK mit dem Problem konfrontiert, den Unterricht des Hauptschulzweiges überwiegend mit Gymnasial- und einigen wenigen Realschullehrern sicherzustellen (37). Die organisatorischen und fachlichen Anfangsschwierigkeiten habe man zwar bewältigen können, dennoch sei man bei der Einzigigkeit des H-Bereichs geblieben. Ein Grund hierfür wird dem Umstand zugeschrieben, dass die Organisation eines mehrzügigen Hauptschulzweiges die Bereitschaft der vorhandenen Gymnasiallehrer für eine Unterrichtstätigkeit im H-Bereich voraussetzte. Der Unterricht in diesem Bildungsgang sei aufgrund einer anderen Klientel im H-Bereich für die Lehrer mit einer erheblichen Umstellung verbunden gewesen. Ein weiterer Grund aber sei darin zu sehen, dass man „die intakte Struktur nicht durch extrem viele Hauptschulklassen (...) stören“ wolle (38/2 f.). Trotz eines weitaus größeren regionalen Bedarfs (wesentlich höhere Zahlen seien durchaus möglich gewesen; 38/6), habe man sich aus diesen Gründen gegen eine Mehrzügigkeit der AHS entschieden und wolle sie auch weiterhin nur einzügig anbieten. Im Gegensatz zur Anfangsphase habe man heute aber auch eine Anzahl Haupt- und Realschullehrer auf die entsprechenden Stellen gesetzt. In Folge der eigenen Entscheidung, aus prinzipiellen Gründen das Hauptschulsegment nur einzügig vorzuhalten, hätten andere Bildungsanbieter wie die Berufsschulen in Kassel mit ihren Kursen und Bildungsmaßnahmen Adressaten zum Hauptschulabschluss geführt bzw. gleichgestellte Hauptschulabschlüsse erteilt. Gleichgestell-

²⁴⁸ Vgl. Interviewtranskript S. 1 f.; 37-47.

ten Hauptschulabschlüssen von beruflichen Schulen²⁴⁹ steht die Schulleitung vor allem unter Qualitätsgesichtspunkten dennoch sehr kritisch gegenüber (38/9 ff.). Man habe die Erfahrung gemacht, dass Absolventen mit gleichgestellten HS-Abschlüssen bei einem Übergang an die Abendschule aus Leistungs- und Verhaltensgründen große Schwierigkeiten im R-Bereich der Schule aufwiesen. Gerade unter Verhaltensaspekten stelle sich die Frage der grundsätzlichen Beschulbarkeit dieser Klientel. Im Bereich der Schulabgänger ohne HS-Abschluss habe die Abendschule den Schwerpunkt „Sonderschüler“ übernommen. An Tagesschulen bestünden kaum Möglichkeiten, diese im Prinzip bildungswillige Zielgruppe weiter zu beschulen. Die Aufnahme von Sonderschulabsolventen habe man aber auf maximal 20 kontingiert, obgleich das Schulamt um eine Erhöhung der Zahl gebeten habe (38/28 ff.).

In der Außenstelle Bad Hersfeld fahre man dagegen im aktuellen Schuljahr die AHS aufgrund einer *Kooperation mit dem Arbeitsamt* und einem Bildungsträger zweizügig. Im Zuge einer Mitfinanzierung habe man in Hersfeld allerdings Stunden für Schulsozialarbeit zur Verfügung gestellt bekommen, weiterhin halte der externe Bildungsträger ergänzende pädagogische Betreuungsangebote für diesen zweiten Hauptschulzug vor.

Ein solches Kooperations-Modell sei grundsätzlich auch für Kassel denkbar, wenn die Finanzierung stimme und neben dem schulischen Unterricht auch eine zusätzliche sozialpädagogische Betreuung gewährleistet sei. Das Angebot des Erwerbs eines Hauptschulabschlusses müsse insgesamt aber „verschult bleiben“ (40/18-41/10).

Eine *zeitliche Flexibilisierung*, wie sie etwa in Bad Hersfeld über ein Angebot an Vor- und/oder Nachmittagsunterricht praktiziert werde, sei ein sehr sensibles Thema, da man insbesondere mit Blick auf die Klientel im H-Bereich auch einen „Erziehungsauftrag“ habe. Hierzu sei ein entsprechendes *schulisches Umfeld* notwendig. So habe die Schulleitung beispielsweise in Bad Hersfeld aufgrund eines Vorfalles im Kontext eines Nachmittagskurses die Kripo einschalten müssen. Der Einfluss „älterer“ bzw. „vernünftigerer“ Schüler stelle ein ausgleichendes Element dar, das in diesem Falle gefehlt habe. Das grundlegende Problem einer zeitlichen Flexibilisierung bestehe also gerade auch im Hinblick auf die AS Kassel darin, dass das „gesamte Spektrum“ an Studierenden „nur am frühen Abend überhaupt zur Verfügung“ stehe. Auch die Eingliederung in eine benachbarte Berufsschule oder die Eröffnung weiterer Hauptschulklassen im benachbarten Wimmelgebäude, die seitens der Stadt Kassel angedacht worden sei, müsse aus diesen Gründen als „hochsensibel“ und problematisch eingeschätzt werden (insges. S. 42/2-33).

²⁴⁹ Gemeint sind hier vermutlich die im Wege des BVJ und des BGJ erworbenen bzw. erteilten HS-Abschlüsse.

Insgesamt habe man im Kasseler Raum eine steigende Quote an Absolventen ohne Schulabschluss zu verzeichnen; ein Prognosewert beziffere diesen Anteil auf etwa 20%.²⁵⁰ Aus diesem Grund seien bereits seitens der Stadt Gegenmaßnahmen getroffen worden, durch die diese Jugendlichen mit berufsvorbereitenden Kursen abgefangen werden sollen (insges. 44/31-45/20).

Trotz der steigenden Zahlen könne die Abendschule Kassel aber nicht ohne weiteres zusätzliche Hauptschulkontingente aufnehmen. Denn hier sei die pädagogische Seite zu beleuchten, da es ja nicht ausreiche, für diese Klientel ein „paar Lehrer“ und ein „paar Klassenräume“ zur Verfügung zu stellen. Es bestehe vor allem auch ein sozialpädagogischer Förderbedarf, zum einen aufgrund individueller Probleme, zum anderen aufgrund der Heterogenität der Klientel, wenn etwa im H-Bereich ehemalige Gymnasiasten mit ehemaligen Sonderschülern zusammenträfen. Überdies habe man es teilweise mit einer Klientel zu tun, das bereits durch Ordnungsmaßnahmen vorbelastet sei. Nicht zuletzt erzeugten H-Klassen auch einen erhöhten Beratungs- und damit Zeitbedarf. Aus dieser komplexen Gemengelage ergebe sich für Lehrkräfte eine Überforderung, so dass Stützungsmaßnahmen notwendig würden, was letztlich auch eine Kostenfrage sei. Insgesamt müsse hierzu a) ein Konzept entwickelt werden, mit dem diese Problematik abgedeckt werden könne und b) sei die Finanzierung zu regeln (45/22-46/3).

Insofern es also ein Ansinnen sei, an der ASK die Oberstufe zu kappen und „unten drei Hauptschulklassen mehr“ einzurichten, werde man vermutlich „Polizeiaufsicht“ benötigen. Vor allem zu Semesterbeginn habe man ja jetzt schon extreme Schwierigkeiten, da die Studierenden des H- und R-Bereichs erst zu „Disziplin, zu Ordnungsmaßnahmen, zu pfleglichem Umgang mit unseren Räumen“ erzogen werden müssten. In diesem Kontext fungierten Gymnasialklassen als gleichsam erziehendes Korrektiv, das durch seine Vorbildfunktion auf die Haupt- und Realschulklassen abfärbe. Auch die Erfahrung an anderen Standorten zeige, dass ohne die ruhenden und ausgleichenden Elemente des gymnasialen Zweigs die im Bereich des Unterbaus auftretenden Probleme nur schwer in den Griff zu bekommen seien. Der Erziehungsauftrag, dies müsse besonders betont werden, sei im H-Bereich nicht zu unterschätzen (inges. 46/4-29).

Insofern würde man auch keinesfalls etwa „drei Hauptschulklassen parallel aufmachen“ (47/1). Auch eine Nutzung der Dependance etwa für zusätzliche H-Klassen wäre aus Gründen der notwendigen „Durchmischung“ der Studierenden nicht sinnvoll und nicht machbar (47/8).

²⁵⁰ Gemeint ist hier offenbar der Anteil an Hauptschülern, die die Schule ohne Abschluss verlassen, in Relation zu Schulentlassenen mit Hauptschulabschluss. Der Anteil der Schulentlassenen ohne HS-Abschluss an *allen* Schulentlassenen liegt entsprechend niedriger.

Aufgrund des derzeitigen Ansturms auf den R-Bereich richte man statt weiterer H-Klassen lieber zusätzliche R-Klassen ein: „Aber drei R-Klassen und zwei H bei einer nicht so großen Oberstufenreihe, die ja durchmischt sein muss, ist nicht zu verantworten“ (S. 47). Eine beliebige Vergrößerung des Unterstufenbereiches komme daher auch für eine vorübergehende Zeit nicht in Betracht, da man immer die Größe und Proportionierung des eigenen Schulsystems im Blick behalten müssen. „Es darf nicht zu groß werden das System, auch wenn’s gewünscht wird“ (S. 47).

3.2.1.11 Der Bereich DaZ-Aufbaukurs²⁵¹

Seit Mitte der 90er Jahre gibt es an der Abendschule in Kassel die Möglichkeit, Nicht-Muttersprachler in einem speziellen 1- bis 2-semesterigen Aufbaukurs (AK1 und AK2) ‚Deutsch als Zweitsprache‘ auf den Besuch der Regelklassen des gymnasialen Zweigs vorzubereiten. Die Aufbaukurse sind daher auch organisatorisch ein Bestandteil des Abendgymnasiums.

Dem DaZ-Aufbaukurs ist ein obligatorischer Einstufungstest vorgeschaltet, der in Zusammenarbeit mit der Universität Kassel unter der Leitung von Prof. Neuner entwickelt wurde (3/4f.). Der Einstufungstest dient dazu, den Leistungsstand der Bewerber valide einzuschätzen und sie entsprechend dem Testergebnis den zwei unterschiedlichen Niveaustufen des Aufbaukurses zuzuweisen. Kandidaten mit einem Testwert von größer gleich 80% kommen entsprechend in den AK2, Studierende mit einem erreichten Wert zwischen 47 und 79% werden in den elementarer ausgerichteten AK1 aufgenommen, um eine längere und intensivere Förderung zu ermöglichen. Bewerber, deren sprachliche Kompetenzen den Richtwert von 47% unterschreiten, werden auf andere Ausbildungsformen verwiesen, in denen sie sich die für einen Besuch der Aufbaukurse notwendigen Grundkenntnisse der deutschen Sprache aneignen können. Die nach Einschätzung der Schulleitung rein sprachlich und alltagspraktisch orientierten Kurse etwa der Volkshochschule könnten dabei zwar die erforderlichen Basiskenntnisse vermitteln, das so erreichte Niveau genüge aber nicht in hinreichender Weise den spezifischen Anforderungen einer weiterführenden gymnasialen Ausbildung (4/16 f.).

Der DaZ-Aufbaukurs sei – so die Schulleitung – in der Anfangsphase sowohl von der Stadt als auch seitens des Regierungspräsidiums und des Kultusministeriums in Wiesbaden stark gefördert worden. Es seien Lehrerstellen sowie Entlastungsstunden für die Fortbildung der Lehrkräfte zur Verfügung gestellt worden. Später sei von interessierter Seite die Behauptung aufgestellt worden, man fülle mit dem Aufbaukurs den gymnasialen Zweig auf. Dies wider-

²⁵¹ Vgl. Interviewtranskript S. 3-13.

spreche aber den vorliegenden statistischen Zahlen, die auswiesen, dass die Übergänger des Aufbaukurses nur etwa ein Drittel oder weniger der jeweiligen Vorkurspopulation ausmachten. Allerdings habe man den DaZ-Absolventen, die in ein oder zwei Semestern Regelunterricht die deutsche Sprache erlernten, Chancen zur weiteren Bildung oder zum Übergang ins Berufsleben eröffnet. Das Angebot eines ein- bis zweisemestrigen Deutsch Aufbaukurses kostete zwar den Steuerzahler Geld in Form von Personalkosten, spare auf der anderen Seite aber auch (soziale) Folgekosten ein. Die Stadt Kassel habe wiederholt zum Ausdruck gebracht, dass dieses Angebot für sie eine „wichtige Sache“ sei – nicht zuletzt deshalb, weil der Aufbaukurs Deutsch im Unterschied zu „irgendwelchen Instituten“ an der Abendschule in gesteuerter und überprüfbarer Form vorliege. Vor dem Hintergrund hoher Abbrecherquoten sei das eingeführte Kasseler DaZ-Modell ja auch bundesweit auf Akzeptanz gestoßen und von anderen Schulen übernommen worden (5/18-6/10).

Die Zahl der Ausländer sei früher in der Region Nordhessen vergleichsweise gering gewesen. Durch den Zustrom von Aussiedlern und Migranten habe sich diese Situation in den 90er Jahren deutlich verändert, was sich auch an einem Aus- und Aufbau jüdischer und muslimischer Gemeinden im näheren Einzugsgebiet der Abendschule zeige. In der Folge seien dann auch die Bewerberzahlen für die Aufbaukurse sprunghaft auf eine Größenordnung über 100 angestiegen. So beschule man sogar orthodoxe Muslime und leiste somit einen Beitrag zu deren Integration (7/26). Dies sei besonders deshalb hervorzuheben, weil gerade bei einem orthodoxen Glaubenshintergrund die Tendenz bestehe, junge Frauen nicht an einem Berufsschulsystem teilhaben zu lassen. Die Abendschule könne insofern durch ihr Erwachsenenmilieu für diesen Personenkreis eine wichtige schulische Alternative bieten (vgl. insg. 7/12-8/1).

Insgesamt sei die Zahl derjenigen Migranten gestiegen, deren Problem es sei, dass die in den Herkunftsländern erworbenen Bildungsabschlüsse in Deutschland nicht anerkannt würden (Gleichstellungsproblematik). Da diese Gruppe aufgrund fehlender Deutschkenntnisse weder mit Blick auf ein Studium noch beruflich integriert werden könne, gelte es diesen Menschen eine Chance dahingehend einzuräumen, sich weiterzuqualifizieren oder einen deutschen Bildungsabschluss zu erwerben. Die Aufbaukurse der Abendschule erfüllten ja genau diese Funktion und hätten deshalb auch großen Zuspruch gefunden. Insofern sei das Angebot der DaZ-Kurse auch eine notwendige Reaktion der Schule auf sich verändernde gesellschaftliche Strukturen gewesen. Aufgrund der heterogenen Bildungs- und Herkunftsvoraussetzungen dieser Klientel sei es für die Schule aber auch sehr schwierig, angemessen auf diesen Bedarf zu reagieren. Vor dem Hintergrund der Anerkennungs- und Gleichstellungsproblematik der in den jeweiligen Herkunftsländern erworbenen Bildungsabschlüsse werde zudem die Beratung

der Studierenden zu einer komplexen Angelegenheit. Von daher sei es besonders wichtig, dass es mit der Abendschule eine Anlaufstelle gebe, die diese Menschen nicht nur qualifiziert beraten, sondern ihnen auch im Hinblick auf ihre sprachlichen Defizite konkret weiterhelfen könne – und genau an diesem Punkt habe die Abendschule ja ihre „große Aufgabe für diese Klientel“ erkannt und übernommen. Über die Bearbeitung sprachlicher Defizite könne nicht zuletzt das zum Teil erhebliche Potential an Qualifikation und Wissen dieser Personengruppe zugänglich gemacht und in Bildungschancen eingelöst werden (vgl. hierzu S. 9-11).

3.2.2 Prospektiven der Schule

3.2.2.1 Kooperation und Kompetenzzentrum: Abendschule und Hessenkolleg²⁵²

a) Kooperationsfelder – Vorkurs und zweite Fremdsprache

Eine Annäherung zwischen beiden Schulen kann aus Sicht der Abendschule Kassel nur in kleinen Schritten erfolgen. So sei es etwa denkbar, über die Fachkonferenzebene mögliche Kooperationsfelder, in denen beide Schulen voneinander profitieren könnten, zu sondieren. Kontakte auf der Fachkonferenzebene hätten ja auch bereit in der Vergangenheit zwischen Hessenkolleg und Abendschule durchaus stattgefunden. Neben den Bereichen Vorkurs und DaZ, in denen man enger zusammenarbeiten könne, wird ein solches Feld beispielsweise im fremdsprachlichen Bereich gesehen, da man im Gymnasialzweig einen „Bedarf in der 2. Fremdsprache“ habe. Aufgrund zu kleiner Gruppen sei ein solches Angebot in der Q-Phase derzeit kaum möglich. Hierzu habe man sich auch bereits zum Beispiel in der Fachkonferenz Französisch ausgetauscht und Möglichkeiten einer Zusammenarbeit erörtert. Ein wesentliches Problem für die Zusammenarbeit sei insofern weniger im „fehlenden Willen“ als vielmehr in den äußeren Rahmenbedingungen zu sehen. Insbesondere die Kernunterrichtszeiten des Hessenkollegs, die in die Vormittags- und frühen Nachmittagsstunden liegen, stellten für die zum großen Teil berufstätigen Abendgymnasiasten ein grundlegendes Hindernis dar. Da für diese Studierenden ein Unterrichtsbesuch erst ab 17.15 Uhr in Frage käme, sei zu überlegen, ob man zur Erhöhung der Flexibilität etwa ein (gemeinsames) Angebot in den Abendstunden schalten könne. Ein Angebot in den frühen Nachmittagsstunden aber werde vermutlich am Problem der Berufstätigkeit scheitern. Von der Konzeption und den Fachkonferenzen her sehe man keine großen Schwierigkeiten, insofern müsse man vor allem an den äußeren Rahmenbedingungen arbeiten (S. 66 f.).

²⁵² Vgl. Interviewtranskript S. 66 ff..

Vor dem Hintergrund einer engeren zukünftigen Zusammenarbeit der Schulen müsse man sicherlich die Frage stellen, ob es sinnvoll und notwendig sei, dass an zwei Standorten quasi parallel zueinander Vorkurse stattfänden. Ein gemeinsamer Vorkurs sei aber in mehrfacher Hinsicht keine ganz einfache Sache. Zum einen sei mit Blick auf einen gemeinsamen *Vorkurs* der abweichende Zuschnitt der Studententafel am Hessenkolleg zu bedenken: Dort werde die zweite Fremdsprache nicht im Vorkurs angesetzt und stattdessen in der E-Phase 6-stündig angeboten. Am AG dagegen müsse man bereits im Vorkurs die zweite Fremdsprache vierstündig erteilen, da man ja die Stundenzahl in der E-Phase nicht beliebig erhöhen könne. Insofern sei für das AG eine Stundenreduktion im Vorkurs nicht möglich. Denn im Unterschied zum Hessenkolleg könne man von der Stundenplanung her die erforderlichen Grundkenntnisse in der zweiten Fremdsprache nicht in zwei Semestern E-Phase vermitteln. Man habe in dieser Hinsicht also keinen Bewegungsspielraum. Um einen gemeinsamen Vorkurs organisieren zu können, bestünde theoretisch die Möglichkeit, dass man von Seiten des Hessenkollegs eine Stundenerhöhung für die Kollegiaten akzeptiere. Rein stundenplantechnisch gesehen sei es andererseits auch denkbar, den Vorkurs für die Kollegiaten 12-stündig und für die Studierenden des AG 22-stündig anzubieten. Zum anderen sehe man ein Problem in den unterschiedlichen Aufnahmekriterien der beiden Schulen:

Da das Hessenkolleg auch Hauptschulabsolventen in den Vorkurs aufnehme, das AG aufgrund seines Unterbaus dagegen nicht, könne dies für die Abendschule zu Legitimationsproblemen führen (S. 69 f.). Denn bei gemischten Vorkursen müsse die Abendschule ja erklären und rechtfertigen, warum sie an ihrer Aufnahmeregelung festhalte, in den gymnasialen Bildungsgang aus der Erfahrung heraus nur Bewerber mit der Bildungsvoraussetzung Realschulabschluss aufzunehmen. Führe man also die bislang getrennte Klientel in einer Vorkursgruppe zusammen, sei zu erwarten, dass die Studierenden sich austauschen und entsprechende Fragen nach den unterschiedlichen Aufnahmekriterien stellen würden. Für eine Lösung dieses Problems brauche man dann eine „vernünftige Konzeption“. Für Studierende sei es ja nicht unbedingt einsehbar, dass Vormittags- bzw. Tagesunterricht ein intensiveres Arbeiten bei höherer Stundenzahl ermögliche, wohingegen der Abendunterricht mit einer Mehrbelastung durch Familie und Berufstätigkeit einhergehe. So könnten ja beruflich unbelastete Hauptschüler am HKK im Laufe der Ausbildung möglicherweise durch „großen Einsatz diese Hürde schaffen“ – nicht aber unter den anderen Bedingungen der Abendschule. Den Studierenden seien diese Zusammenhänge nur begrenzt vermittelbar. Aus der Beratungserfahrung am Abendgymnasium wisse man, dass für Studierende häufig allein die Frage der Ausbildungsdauer bis zum Abitur (also die notwendige Zeitinvestition) im Mittelpunkt stünde. In der Beratung stellten

etwa Bewerber mit Realschulabschluss permanent diese Nachfrage kombiniert mit der Enttäuschung über eine Ausbildungsdauer von dreieinhalb Jahren. Die Erwartung von Bewerbern gehe mitunter dahin, ein Abitur binnen zwei Jahren erlangen zu können (S. 70).

b) Lehrerarbeitszeit / Lehreraustausch

Mit Bezug auf eine Zusammenarbeit der beiden Schulen wird die Frage der Lehrerarbeitszeit als ein sehr schwieriges Thema markiert. So habe man aufgrund eigener Erfahrungen festgestellt, dass eine Arbeitszeit im geteilten Dienst mit Vormittags- *und* Abendunterricht sehr anstrengend sei und eine Doppelbelastung darstelle. Auch könne man Kollegen nicht ohne weiteres im Wechseldienst, also am einen Tag im Abendunterricht bis 22.00 Uhr und am darauf folgenden im Vormittagsunterricht (im ersten Block), einsetzen.

In der Vergangenheit habe man bereits einen wechselseitigen Lehreraustausch erprobt (S. 68). Für die Kollegen des Hessenkollegs sei dies mit einer Umstellung verbunden gewesen, da es an der ASK einen Haupt-, Real- und Gymnasialzweig mit einer entsprechend unterschiedlichen Klientel gebe. Für Kollegen, die ausschließlich über Unterrichtserfahrung im Oberstufenbereich verfügten, sei es nicht unproblematisch, wenn sie plötzlich mit einer „Realschulklasse im ersten Halbjahr“ konfrontiert würden. Deshalb sei zu vermuten, dass Kollegen vom Hessenkolleg einem Einsatz im Haupt- und Realschulbereich der ASK eher ablehnend gegenüber stünden. Umgekehrt sei die Distanz nicht so groß, da die Kollegen der ASK auch im Abendgymnasium unterrichteten und sich die „Gepflogenheiten“ des HK von denen des AG kaum unterscheiden dürften. Mit Perspektive auf personelle Kontakte bzw. personellen Austausch sei es allerdings nicht machbar, „dass die einen nur das Sahnehäubchen bekommen und die anderen machen die Kernerarbeit“ (S. 68/16 f.). Zur Gestaltung eines „sinnvollen Austauschs“ sei also ein Diskussionsprozess in Gang zu setzen, um diese Hürden zu überwinden (S. 68).

c) Räumliche und organisatorische Aspekte

Unter dem Fokus einer *räumlichen und organisatorischen Zusammenführung* der Schulen verweist die Schulleitung auf die Position der Stadt Kassel, die „nach wie vor von einer organisatorischen Einheit“ der ASK ausgehe. Eine Vertreterin des Schulverwaltungsamtes der Stadt habe anlässlich der Verabschiedung des Schulleiters überdies explizit darauf hingewiesen, dass es bei der ASK nicht nur um eine reine „Abschlussorientierung“ sondern auch um die „Sozialaufgaben“ gehe. Aus der Perspektive der Stadt liege - so der ehemalige Schulleiter - genau hierin ein „zentraler pädagogische Auftrag“ der Schule. Dies schließe ein Gesamtkon-

zept zwar nicht aus, dabei sei aber zu berücksichtigen, dass in der ASK ein Verbund verschiedener Bildungsgänge etabliert sei, der erfolgreich miteinander funktioniere. Man handelte sich andere Probleme ein, wenn man aus Not heraus einen Keil in diesen Verbund treibe. Von einem neuen Schulleiter erhoffe man sich dennoch, dass insgesamt eine bessere Kooperation zwischen den Schulen zustande kommt (S. 70 f.).

Hinsichtlich der *räumlichen Situation* wird angemerkt, dass seitens der Stadt Räumlichkeiten geschaffen bzw. ausgebaut worden seien.²⁵³ In der Vergangenheit sei auch bereits überlegt worden, das gesamte System in einem gemeinsamen Gebäude unterzubringen. Es stünden auch Immobilien in entsprechender Größe zur Verfügung, die dem Land gehörten. Ein generelles Problem wird darin gesehen, dass das Land an der Immobilie des Hessenkollegs hänge. Dies sei allerdings auch verständlich. Die Schule verfüge dort über einen „einen wunderschönen Standort tagsüber“ und habe „schöne Gebäude und schöne Räume“, so dass es natürlich bedauerlich wäre, „wenn das das Land aufgeben müsste“ (S. 72). Insgesamt sei es eine politische Frage, ob man das Geld investieren wolle. So sei der große Entwurf mit einem Gebäude, in dem alle Schulen Platz fänden, in der Vergangenheit immer an den Finanzen gescheitert. Unter der Perspektive, dass beide Schulen wirklich zusammenwachsen sollten, sei es letztlich unabdingbar, beide Schulen auch in einem gemeinsamen Gebäude unterzubringen. Dann sei zu überlegen, ob die „Gepflogenheiten“ der Schulen „ebenso weiter funktionieren können“ (S. 73). Es sei nicht denkbar, dass man zunächst mit einem stark zeitlich entkoppelten reinen Vormittags- und einem reinen Abendangebot zusammengehe und erst dann (quasi im laufenden Betrieb) Überlappungsbereiche sondiere. Ein großes Problem liege insbesondere in der Regelung des Personaleinsatzes und der Arbeitszeiten. Zunächst seien jedenfalls die äußeren Probleme hinsichtlich eines gemeinsamen Gebäudes und eines zeitlichen Bandes zu lösen. Erst dann könnten sich Perspektiven etwa für eine Kooperation in einzelnen Fächern und einen wechselseitigen Austausch sowie für eine gemeinsame Nutzung der Ausstattungen (auch selbstläufig) ergeben. Im Hinblick auf eine gemeinsame Immobilie sei weiterhin zu berücksichtigen, dass eine entsprechende Fachausstattung (Naturwissenschaften, Computer) notwendig werde, was mit Kosten verbunden sei (S. 73).

Die organisatorische Frage nach der Aufgabenteilung unter einem *gemeinsamen Schulleiter* sei bislang gänzlich unberücksichtigt geblieben. Zwar sei die Stelle ausgeschrieben, es sei aber nicht geklärt, welche Arbeitbereiche der stellvertretende Schulleiter oder der Studienleiter abdecken sollten. Die Konsequenzen seien noch nicht betrachtet oder hinterfragt worden.

²⁵³ In diesem Kontext habe man auch Möglichkeiten eruiert, Nachmittagsunterricht von 14.00 – 19.00 Uhr anzubieten, so dass sich eine Schnittstelle für Nicht-Berufstätige ergebe. Dies sei bereits in der damaligen Kommission bzw. im Rumpf-Bericht formuliert worden (S. 71).

Man halte es eigentlich auch unter der Prämisse eines gemeinsamen Gebäudes für wünschenswert, dass es weiterhin zwei Schulleiter gebe. Dies sei insbesondere eine Frage der Präsenz. Denn: Ein einzelne Schulleiter für beide Schulen könne nur an bestimmten Tagen vormittags und an bestimmten Tagen abends da sein. Seine Anwesenheit sei aber notwendig, da er sowohl seitens der Schüler als auch der Lehrer nachgefragt werde (S. 74). Unter einer Perspektive der Zusammenarbeit beider Schulen sei es fraglich, ob *ein* Schulleiter eine bessere Verzahnung von ASK und HKK bewerkstelligen könne.

d) Regionales Kompetenzzentrum

Ein wichtiger Ansatzpunkt im Rahmen eines (regionalen) *Kompetenzzentrums* liege darin, die Kooperation mit dem Arbeitsamt zu verbessern und zu intensivieren. So schicke das Arbeitsamt etwa Schulabsolventen mit dem Hinweis, an der ASK zunächst einen Realschulabschluss zu machen, dann könne man ja weitersehen. Diese Form aber biete für die Adressaten eine zu schwache Rahmung und Motivationsbasis. Insbesondere im Haupt- und Realschulbereich seien die Perspektiven für einen Teil der Studierenden momentan noch zu vage. Hier sei es sinnvoll, arbeitslosen Studierenden etwa das Angebot zu machen, tagsüber ein Praktikum zu absolvieren und abends die Schule zu besuchen. Ein solcher Ansatz sei auch unter weiteren Gesichtspunkten sinnvoll, da man etwa die Erfahrung gemacht habe, dass berufstätige Studierende eine weitaus bessere Arbeitszeiteinteilung hätten als Arbeitslose (S. 73 f.). Unter der Perspektive eines Kompetenzzentrums reiche es demnach nicht aus, Synergieeffekte aus einer gemeinsamen Gebäudenutzung zu erzeugen, vielmehr müsse man dann Kooperationen mit anderen Anbietern auch des Berufsbildungssystems²⁵⁴ anstreben (S. 74). Dies sei für die Motivation der Adressaten wichtig. Es nutze letztlich nichts, sie auf diese Weise über einen Schulbesuch an der Abendschule aus der Statistik raus zu haben. Denn: Wenn die Motivation für den Schulbesuch lediglich auf einem Mangel an Alternativen beruhe, ohne überhaupt konkretere Vorstellungen über die berufliche Zukunft entwickelt zu haben, werde mitunter „einfach auch unnütz Zeit vergeudet“ (S. 74). Eine ganz andere Angelegenheit sei es, wenn Adressaten geschickt würden, die bereits ein bestimmtes Berufsziel hätten, ihre berufliche Ausbildung aber nicht ohne die Qualifikation einer Mittleren Reife verwirklichen könnten. Für junge perspektivlose Erwachsene aber, die einfach keine Ausbildungsstelle gefunden hätten und aufgrund ihrer bisherigen Qualifikation auch keine Chance hätten, in das Berufssystem integriert zu werden, reiche es keinesfalls aus, „dass man sagt, ja mach doch mal ne Stufe höher“ (S. 75). Ein Kompetenzzentrum sollte also seine Angebote im Bereich der allgemein-

²⁵⁴ Anbieter „rund um Berufstätigkeit und Ausbildung in Sachen berufliche Ausbildung“ (S. 74).

bildenden schulischen Erwachsenenbildung mit denen des Berufsbildungssystems (der „beruflichen Ausbildung“) verzahnen, um auch „sinnvolle Angebote“ machen zu können. Mit Blick auf die Anerkennung einer Berufstätigkeit als Vorleistung könne man eine „Öffnung reinbringen“ und die Frage der Anrechnung bzw. Anrechenbarkeit dann auch noch stärker der Schule überlassen. Bislang habe man auch noch keine Möglichkeit, diejenigen Real-schulabsolventen weiter zu beschulen, die den Bildungsgang an der Abendschule mit großem Erfolg durchlaufen hätten, denen aber durch eine fehlende Berufstätigkeit die formalen Voraussetzungen für einen Übergang ans Abendgymnasium fehlten (S. 57). Dieser Personenkreis könne dann nur an den Beruflichen Schulen eine weiterführende Bildungsqualifikation erwerben. Es sei also eine weitere zukünftige Aufgabe der Abendschule, die bessere Verzahnung mit dem weiterqualifizierenden beruflichen Bildungssystem herzustellen, um Studierenden den Übergang zu erleichtern. Man habe diese Aufgabe auch bereits erkannt und in das Stellenprofil einer Oberratsstelle aufgenommen. Es sei durchaus auch über modulare Angebote für externe Nutzer (etwa Studenten der Uni) und das heißt über eine völlige Öffnung nachzudenken. Vorstellbar sei weiterhin eine Verzahnung mit dem Dritten Bildungsweg (S. 76). Man habe bereits in der Vergangenheit über modulare Gestaltungsformen in einigen Fächern nachgedacht. Konkret hätten bereits Gespräche mit der Universität Kassel stattgefunden, ob nicht bestimmte Kurse wie Latein und Mathematik/Statistik für Studenten geöffnet werden könnten. Diese angedachte Kooperation sei letztlich dann an der Kostenfrage bzw. der mangelnden Gegenfinanzierung gescheitert (S. 43 f.). Generell sei die Möglichkeit der Einzelfachbelegung für externe Nutzer im Bereich der SfE auch noch genehmigungsrechtlich abzuklären. In einem weiteren Schritt könne man dann in bestimmten Fächern praktisch erproben, wie sich etwa die Anwesenheit von Gasthörern auf den Unterricht selbst und die normale Schülerschaft auswirke.

Bei einer Zusammenführung der Schulen zu einem Kompetenzzentrum sei nicht zuletzt auch noch über den „wirtschaftlichen Sinn, also den *Finanzierungsbereich*“ zu reden (S. 76). Denn: Wenn man einem solchen Zentrum keine „größere Autonomie“ in der Verwaltung von Geldern zubillige, nehme man der ganzen Sache die Flexibilität. So müsse man beispielsweise über die Ausstattung entscheiden oder im Falle von Kooperationen auch mit anderen Trägern über Finanzierungsmodelle verhandeln können, da sich die Genehmigungspflicht auf Schulamtsebene lähmend auswirkte. Es gehe mit anderen Worten darum, wie groß der Spielraum im Bereich der Finanzierung von neuen Maßnahmen und Modellen sei (S. 76).

3.3 Abendschule Bad Hersfeld

3.3.1 Selbstbeschreibung der Schule nach Themenfeldern

3.3.1.1 Aufnahmetaktung und Aufnahmeverfahren²⁵⁵

Aufnahmetaktung

Die Aufnahme findet an der Abendschule in Bad Hersfeld jährlich statt. In den H- und R-Bereich erfolgt die Aufnahme jeweils im Wintersemester (September) und in den Vorkurs des AG im Sommersemester (Februar). Gründe hierfür werden vor allem in der Größe der Außenstelle gesehen. So habe man zum einen mit Bezug auf das Gesamtsystem der ASK mit einem Anteil von 20 % der Lehrkräfte über 30 % der Studierenden zu betreuen. Zum anderen fehle bei einer halbjährlichen Aufnahme die Möglichkeit einer Zusammenlegung von Kursen. Darüber hinaus übersteige der organisatorische Aufwand einer halbjährlichen Taktung den Vorteil für die Studierenden (kürzere Wartezeiten für Wiederholer) bei weitem.

Aufnahmeverfahren

Das Aufnahmeverfahren an der Abendschule in Bad Hersfeld ist in kollegialer Arbeitsteilung organisiert. Zu Anfang, nachdem die Außenstelle (1988) ihren Betrieb aufgenommen hatte, seien Büroarbeit und Aufnahmen von den Kollegen reihum gemacht worden. Erfahrene Kollegen verfügten also über einen „gewissen Einblick“, auch wenn sich das Aufnahmeverfahren mittlerweile verändert habe. Neue Kollegen würden (über „lehreruntypische Verwaltungstätigkeiten“) in das Verfahren eingebunden, indem sie zunächst an drei bis vier Aufnahmegesprächen erfahrener Kollegen teilnahmen, um danach auch „eigenständige Aufnahmen“ durchzuführen. Eine vergleichende Prüfung des Aufnahmeprozesses finde dann noch einmal in einer größeren Gruppe anhand einer Checkliste statt, in der die für eine Aufnahme in die unterschiedlichen Bildungsgänge jeweils notwendigen Unterlagen aufgeführt seien. Im H- und R-Bereich erfasse man zusätzlich zu den üblichen Angaben auch Berufstätigkeiten oder Praktika, da dies für die pädagogische / schulische Arbeit wichtig sei (1/1-16).

Aufnahmeantrag

Vor dem Hintergrund hoher Verluste an Büchern sei vor etwa zwei Jahren eine Bücherkaution eingeführt worden. Studierende hätten seitdem eine Kautions auf dem Schulkonto²⁵⁶ zu hinterlegen, um die Motivation zur Abgabe der Bücher zu steigern, da man aufgrund der fehlenden Rechtsfähigkeit solche Verluste kaum eintreiben könne. Insofern werde im Aufnahmeantrag nunmehr auch die Bankverbindung der Bewerber abgefragt. Der Aufnahmebogen unterschei-

²⁵⁵ Vgl. Interviewtranskript S. 1 ff..

²⁵⁶ Dieses Konto werde einmal im Jahr durch die Personalrätin geprüft.

de sich insgesamt von dem der Abendschule in Kassel insofern, als man berufliche und schulische Voraussetzungen genauer erfasse. Darüber hinaus erhebe man die Findewege der Studierenden (S. 2/15). Auch die *Anfahrtswege* und –arten, die man früher anhand einer Umfrage erfasst habe, frage man neuerdings bereits im Aufnahmebogen ab (4/6ff.). Da man sich als Diskussionsergebnis der letzten Jahre zu einer *zeitlichen Flexibilisierung* entschieden habe, also dazu, „Unterricht dann anzubieten, wenn er nachgefragt wird“, habe man im Aufnahmebogen die Kategorien ‚mögliche‘ (wer kann wann) und ‚gewünschte‘ (wer möchte wann) Unterrichtszeiten eingeführt (3/5-7).

Für das Aufnahmeverfahren habe man überdies einen *Prognosebogen* (4/8-34) entwickelt, der sich derzeit in der Versuchsphase befindet. Der eigentlichen Prognose vorgeschaltet sei dabei ein kleiner *Vortest* hinsichtlich der *schriftsprachlichen Fähigkeiten* der Bewerber. Im Rahmen dieses Vortests, der vor Ort an der Schule stattfindet, werden Bewerber gebeten, zwei Fragen in ganzen Sätzen schriftlich innerhalb von 10 – 15 Minuten zu beantworten. Um einen realistischen Eindruck über die schriftsprachlichen Fähigkeiten gewinnen zu können, solle Bewerbern nicht die Möglichkeit gegeben werden, sich darauf vorzubereiten. Anhand des Tests könne man dann auch entscheiden, ob jemand in eine Regelklasse aufgenommen werden könne (4/12; 8/26)

Prognosebogen (4/28-34): Mit dem Prognosebogen solle versucht werden, den ersten Eindruck festzuhalten, um daraus Aussagen über Erfolgchancen abzuleiten. Im Bogen könne ein Wert zwischen 0 – 30 Punkten erreicht bzw. vergeben werden. Der Erfolg/Misserfolg der Studierenden könne dann möglicherweise auch anhand der Durchschnittsnoten in den Hauptfächern mit der Prognose verglichen werden. Das Verfahren befinde sich allerdings noch im Versuchsstadium.

Flexible Unterrichtszeiten (3/5-4/6): Als Grundregel bei der Gestaltung der Unterrichtszeiten gelte: Wenn ein Studierender einer Gruppe zu der gewünschten Unterrichtszeit nicht teilnehmen kann und auch ein Wechsel in eine Parallelklasse nicht möglich ist, muss der Unterricht zu den normalen Zeiten (ab 17.30) beginnen. Eine solche zeitliche Flexibilisierung sei für die Lehrkräfte natürlich auch anstrengend, wenn man etwa vormittags zwei Stunden Unterricht habe und dann noch einmal abends. Aber insgesamt werde versucht, die Lehrerarbeitszeiten so zu organisieren, dass diejenigen, die im letzten Block abends unterrichteten, am folgenden Tag nicht vormittags eingeplant werden. Diese Praxis klappe auch ganz gut und stoße nicht auf „übergroßen Widerwillen“ seitens der Kollegen, obgleich die Bedürfnislagen unterschiedlich seien.

Eine *Studierendenakte* (2/32 ff.) wird nunmehr semesterweise geführt (Entschuldigungen etc.).

3.3.1.2 Aufnahmebedingungen und Aufnahmegespräch²⁵⁷

Aufnahmebedingungen

Die Eingangsvoraussetzung für den Besuch des *Abendgymnasiums* in Bad Hersfeld sei der Realschulabschluss (9/32). In den 80er Jahren habe man (für Hauptschulabsolventen) Aufbaukurse angeboten. Aus einem Kurs mit 30 Studierenden habe man jedoch nur einen und aus einem anderen Kurs mit 25 Studierenden lediglich zwei bis zum Abitur führen können. Für das Abendgymnasium müsse insoweit ein Realschulabschluss vorausgesetzt werden, da man Studierende mit HS-Abschluss in einem 1-semesterigen Aufbaukurs nicht ausreichend auf den gymnasialen Bildungszweig vorbereiten könne. Hierzu sei ein Kurs von mindestens 2 bis 3 Semestern notwendig, so dass Studierende vor dem Besuch des AG ebenso gut ihren Mittleren Abschluss im Realschulzweig der Abendschule machen könnten. Dieses Angebot werde schließlich vorgehalten und solle dann auch entsprechend genutzt werden. Bei besonders begabten Studierenden weiche man allerdings mitunter von dieser Regel ab: Studierenden, die anhand ihrer Noten (Einsen / Zweien) zeigten, dass sie den Anforderungen des R-Zweigs gerecht würden, empfehle man nach einem Semester einen Wechsel in den Vorkurs des Abendgymnasiums. In den letzten 10 Jahren sei das bei drei Studierenden der Fall gewesen. Wünschenswert sei es, Bewerber etwa die Semester-Abschlussklausuren mitschreiben zu lassen, um dann ins nächste Semester eintreten zu können. Man versuche zwar diese Möglichkeit offen zu halten, prinzipiell stehe dem aber die Verordnung entgegen. Die Eingangsvoraussetzungen seien glasklar und müssten mit akribischer Genauigkeit vor allem auch im Hinblick auf die Berufstätigkeitsregelung oder den bisherigen schulischen Werdegang eingehalten werden.

Aufnahmegespräch

Die Aufnahmegespräche finden nach Terminvereinbarung mit dem Leiter bzw. Lehrkräften der Schule statt. Auf der Basis der Aufnahmeunterlagen versuche man dann sich in ein Bild über die Person und vor allem über die *Motivation* für den Schulbesuch zu machen. Zentrales Ziel dabei sei es, zu erkennen, ob jemand etwa eine bislang „rein schulische Karriere“ an der Abendschule fortsetzen wolle (5/6-11).

Abendhauptschule:

²⁵⁷ Vgl. Interviewtranskript S. 5 ff.; 9 ff..

Probleme sehe man beispielsweise bei AHS-Bewerbern, die ohne Hauptschulabschluss direkt von der Tagesschule kommen und nicht in eine berufsvorbereitende Maßnahme (BVJ/BGJ) aufgenommen worden seien. In diesen Fällen versuche man, auf andere Bildungsträger oder Möglichkeiten, wie zum Beispiel das freiwillige soziale Jahr zu verweisen. Zentral gehe es darum, den bisherigen rein schulischen Werdegang zunächst einmal zu unterbrechen. Den Bewerbern werde vor Augen geführt, dass man seitens der Abendschule mit Direktaufnahmen aus Tagesschulen nicht die besten Erfahrungen gemacht habe. Da die Abendschule aber letztlich keine Chance habe, eine Aufnahme zu verweigern, bitte man die Bewerber, die Sache noch einmal zu überdenken. Bestehe ein Bewerber aber auf dem Schulbesuch, nehme man sie dennoch auf.

Im Falle der *Arbeitsamtsklasse* (6/5-21) sei die Sache insofern anders gelagert, als diese Studierende noch vor dem eigentlichen Schulbesuch betriebliche Praktika zu absolvieren hätten. In diesem Segment existiert ein gestaffeltes Aufnahmeverfahren: Zunächst schlage das Arbeitsamt geeignete Adressaten für die (Bildungs-)Maßnahme vor, die sich dann bei dem Bildungszentrum vorstellten. Teilnahmebedingung für die Maßnahme sei aber letztlich die Aufnahme in die Abendhauptschule. Hinsichtlich der Aufnahme dieser Bewerber gebe es aber keinen Automatismus. So habe man - dies sei allerdings die Ausnahme – Bewerber auch schon abgelehnt. Hinsichtlich der Aufnahme existierten enge Absprachen mit dem Arbeitsamt, das die Bedingungen und Regularien der Abendschule kenne und auch einzuhalten versuche.

DaZ Vorkurs (7/1-21; 4/12; 8/26. Vgl. dazu auch Kap. 3.3.1.6)

Für den H- und R-Bereich habe man geplant, ab dem nächsten Schuljahr einen Vorkurs Deutsch als Zweitsprache anzubieten, mit dem der integrierte Förderkurs Deutsch quasi vorgezogen werden solle. Hintergrund für die Entwicklung eines solchen DaZ-Vorkurses sei die Erfahrung, dass Studierende mit Sprachdefiziten, unabhängig davon ob sie Muttersprachler oder Nicht-Muttersprachler seien, nur zu einem „relativ geringen Prozentsatz“ überhaupt zu einem Abschluss gelangten oder nur einen schlechten Abschluss erreichten. Da aber die arbeitsamtsseitigen Vermittlungschancen nicht nur mit dem erreichten Bildungsabschluss stiegen²⁵⁸, sondern auch mit der Qualität des Abschlusszeugnisses, mache es keinen Sinn, Zeugnisse mit Vieren und Fünfen zu verteilen (7/14). Vor diesem Hintergrund seien organisatorische Vorkehrungen notwendig, um mangelnde Deutschkenntnisse kompensieren zu können.

²⁵⁸ „Wer ohne Abschluss zum Arbeitsamt kommt hat ne Vermittlungschance (...) um die fünf Prozent. Wer mit nem Hauptschulabschluss kommt zwischen 15 und 20, wer mit einem Realschulabschluss kommt, zwischen 30 und 40. 20 % Vermittlungschance heißt, es ist nur jeder Fünfte. Das heißt, es zählt durchaus das, was nachher im Zeugnis drinsteht“ (7/8-13).

Für den DaZ Vorkurs werde es zur Beurteilung der deutschen Sprachkenntnisse einen *Eingangstest* geben. Zunächst werde der im Rahmen des Aufnahmeverfahrens durchgeführte Kurzttest zur Überprüfung der ‚schriftsprachlichen Fähigkeiten‘ gesichtet (8/26; vgl. auch 4/12). Deuteten sich bereits hier problematische Schriftsprachkenntnisse an, so werde ein Deutschtest durchgeführt, um festzustellen, ob ein Bewerber für den Besuch einer Regelklasse geeignet sei und eine Chance mit dem nach wie vor angebotenen regulären Deutsch-Förderkurs habe oder ob eher der Besuch des DaZ-Vorkurses in Betracht käme.

3.3.1.3 Anfangsphase und Beratung²⁵⁹

Nach Beendigung des Aufnahmeverfahrens versuche man, die Klassen entlang der gewünschten Unterrichtszeiten zu bilden und teile den Studierenden entsprechend den Starttermin und den Zeitpunkt des Unterrichtsbeginns mit.

Die Anfangsphase umfasse die ersten sechs Wochen bis zur ersten *Klassenkonferenz*. In dieser Phase werde nach etwa drei Wochen Unterricht jeweils eine Lernkontrolle in Deutsch, Englisch und Mathe angesetzt. Außerdem führe man eine Projektwoche unter dem Aspekt ‚Lernen lernen‘ in den vom Klassenlehrer vertretenen Fächern durch. Nach dieser sechswöchigen Phase finde dann die Klassenkonferenz statt, in der versucht werde, eine erste Prognose zu erstellen. Auch hierfür sei es geplant, einen ähnlichen Prognosebogen wie für das Aufnahmeverfahren aufzulegen (S. 8 f.). Gegenstand dieser ersten Klassenkonferenz sei aber nicht etwa die Aufnahme, sondern ausschließlich die Erstellung einer Prognose. Auf der Grundlage der Verordnung könne man nicht erst nach 6 Wochen über die Aufnahme entscheiden. Kriterium der Aufnahme sei danach einzig die Erfüllung der (formalen) Aufnahmebedingungen. Die Frage der Aufnahmemodalitäten sei über die neue Verordnung insoweit nicht gelöst, als man jenseits der Unterrichtssprache Deutsch im Prinzip keine Handhabe besitze, um Eingangstests durchzuführen (11/5-15).

Sehe die Klassenkonferenz als Prognoseergebnis für einen Studierenden kaum Chancen mit einem angemessenen Aufwand zu einem vernünftigen Schulabschluss zu kommen, werde man diesen entsprechend beraten (S. 9/1-11). Dies gelte zwar für alle Schulzweige, sei in der *Abendrealschule* aber am wichtigsten, da man es hier mit Hauptschulabsolventen zu tun habe, die man „am liebsten noch mal in die Abendhauptschule schicken würde“, was natürlich gesetzlich nicht möglich sei. Man stehe hier quasi mit dem Rücken zur Wand, da man diese Adressaten, wenn sie im R-Bereich nicht zu beschulen seien, überhaupt nicht mehr beschulen könne. Solchen Studierenden im R-Bereich müsse man in der Beratung aber dennoch deutlich

²⁵⁹ Vgl. Interviewtranskript S. 8 f.; 10 f..

machen, dass sie – der Erfahrung nach – Probleme haben werden, einen Abschluss zu erreichen. Darauf gebe es eigentlich nur zwei mögliche Reaktionen: a) die Schule ganz zu verlassen oder b) nach dem Absolvieren von VHS-Kursen wieder an die Schule zurückzukehren. Allerdings sei zunehmend festzustellen, dass diese Beratung nicht angenommen werde. In diesem Fall habe man seitens der Schule kaum weitere Möglichkeiten (der Exklusion; d.A.), es sei denn, es kämen etwa „disziplinarische Sachen“ hinzu, dann werde man schnell aktiv. Insbesondere in der Anfangsphase sei man mit disziplinarischen Maßnahmen relativ schnell bei der Hand, nicht zuletzt, weil man ja vor der Notwendigkeit stehe, möglichst schnell „arbeitsfähige Gruppen“ zu bilden (9/13-30).

Insgesamt sei die Anfangsphase in den Abendrealschulklassen besonders schwierig und problematisch. Im *Abendgymnasium* sei sie zwar formal ähnlich organisiert, gegenüber dem R-Bereich aber von untergeordneter Bedeutung, da man im G-Bereich nicht eine so rigide Struktur brauche. Überdies seien diese Studierenden auch nicht in einer solchen Form beratungsresistent (10/31-11/2).

3.3.1.4 Arbeitsgemeinschaften / Förderkurse²⁶⁰

Arbeitsgemeinschaften: Von einer Kollegin werde regelmäßig eine Sport AG angeboten, an der eine wechselnde Zahl Studierender sowie etwa die Hälfte der Lehrer teilnehme. Musik- und/oder Theaterangebote richte man jeweils nach Bedarf ein. Lehrerstunden etwa für eine Theater-AG rechne man quasi auf Erfolgsbasis ab. Stunden würden dann gutgeschrieben, wenn also etwa ein Theaterstück zustande komme und auch aufgeführt werden könne. Bei allen fakultativen Angeboten verfare man mittlerweile entlang der Praxis, dass die enthaltenen Stunden aufgeschrieben, auf das Semester umgelegt und zu einem entsprechenden Bruchteil gutgeschrieben würden. Dies funktioniere auch insofern gut, als man zu Beginn eines Semesters nicht abschätzen könne, ob ein solches fakultatives Angebot mit Blick auf die Nachfrage der Studierenden über das gesamte Semester hinweg aufrechterhalten werden könne (11/30-12/11).

Im Hinblick auf das *Förderangebot* prüfe man, ob es in den Klassen entsprechend große Gruppen gebe, die einen Förderkurs brauchten. Insbesondere bei Klassen mit mehr als 17- 18 Studierenden sei dies überhaupt keine Frage, weil man dann „nach den alten Zuweisungsfaktoren“ rechne. Da eine entsprechende Klassenstärke zusätzliche Stunden erbringe, solle auch ein Großteil dieser Stunden den größeren Klassen in Form von Förderkursen (in den Kernfächern Deutsch, Mathe und Englisch) zu Gute kommen. Dabei müsse man aber einen gewissen

²⁶⁰ Vgl. Interviewtranskript 11 f..

Anteil dieser zusätzlichen Stunden in den kleineren und daher stundenmäßig teilweise defizitären H- und G-Bereich stecken. Ist eine Klasse nicht groß genug, versuche man Förderkurse über die Parallelklassen hinweg einzurichten. Dies funktioniere im H- und R-Bereich ganz gut. Seien die Klassengrößen für einen Förderkurs aber dennoch zu klein, setze man die so genannte „Rentnergang“ ein. Dies sei eine Gruppe von pensionierten Mathematikern und Lehrern, die mit sehr viel Engagement und Akribie Hausaufgabenbetreuung anbiete (12/15 ff.). Ohne ein solches „Begleitprogramm“, das nicht offenkundig werde, da es in der Statistik nicht abgebildet sei, hätte die Abendschule wahrscheinlich mit wesentlich höheren Abbrecherzahlen zu rechnen (30/4-8).

3.3.1.5 Schulzweige – Aufbau, Größe und Relationen²⁶¹

Mit Blick auf das Wachstum des R-Bereichs vermute man einen Zusammenhang mit der Wirtschaftslage: In wirtschaftlich schlechten Zeiten schreckten die Menschen vor einer Ausbildung am Abendgymnasium auch aufgrund der Dauer eher zurück, während umgekehrt mehr Leute einen HS- oder RS-Abschluss anstrebten, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Eine Steuerung der Studierendenzahlen über die Anmeldung (bzw. das Aufnahmeverfahren) sei zwar nicht möglich, die Zahlen im G-Bereich könne man allerdings auf eine andere Art und Weise relativ konstant halten. So verfüge man über einen gewissen Sockel, der sich zu einem Teil aus Absolventen des eigenen ARS-Zweigs speise und einen kleinen Gymnasialzweig immer garantiere. Eine bestimmte Anzahl erfolgreicher Realschulabsolventen versuchten immer, auch aufgrund ihrer positiven Erfahrungen an der Schule, anschließend noch eine Fachhochschulreife oder ein Abitur zu erwerben. Ein Teil des Wachstums im G-Zweig sei also letztendlich auf die erfolgreiche Realschularbeit zurückzuführen (21/25-22/6).

Der Anteil der Studierenden im H- und R-Bereich mache schätzungsweise etwas mehr als 70% Prozent der Gesamtstudierendenzahl aus. Man habe bewusst einen Verbund aus H-, R- und G-Zweig aufgebaut, um das Abendgymnasium mit der Abendrealschule und die Abendrealschule mit der Abendhauptschule zu unterfüttern. Im Hinblick auf die AHS habe es anfänglich sowohl seitens der Kommune als auch des staatlichen Schulamtes große Bedenken gegeben, ob sich dieser Zweig überhaupt als ein tragfähiges Angebot etablieren lasse – mittlerweile habe man neben der Arbeitsamtsklasse mindestens eine H-Klasse stabil. Insbesondere den Aufbau der AHS und ARS habe man als Kollegium aus Gymnasiallehrern, ähnlich wie in Kassel, als pädagogische Herausforderung begriffen und umgesetzt (22/17-28).

²⁶¹ Vgl. Interviewtranskript S. 21 ff..

3.3.1.6 DaZ-Aufbaukurs: Zielgruppe und Konzept²⁶²

Der DaZ Vorkurs sei aufgrund der regionalen Spezifik mit dem Kasseler DaZ Aufbaukurs nicht zu vergleichen. Vor dem Hintergrund der Bevölkerungsstruktur sei das Kasseler Angebot auf die dort relativ große Gruppe an Einwanderern mit hohem Bildungsniveau (zielgruppenspezifisch) zugeschnitten, die ein Abitur erreichen wollten. Diese Gruppe bilde in Bad Hersfeld und im Umfeld dagegen eine Minderheit; hier habe man es eher mit „russlandstämmigen Deutschen“ und Ausländern der zweiten, dritten Generation zu tun, die etwa den Haupt- oder Realschulabschluss anstrebten und deren schriftsprachliche Deutschkenntnisse ungenügend seien. Im Rahmen der 10-monatigen Hauptschulbildung könne man diese Studierendengruppen nicht auf ein Niveau bringen, das sie zum einem erfolgreichen Abschluss der Hauptschulprüfung befähige. Deutschkurse anderer Träger aber würden hier kaum weiter helfen. Diese Studierende müssten etwa an der VHS vier bis fünf Semester Deutschkurse durchlaufen, um dann an der Abendschule problemlos in den Unterrichtsablauf eingegliedert werden zu können. Für die Adressaten sei dies rein zeitlich gesehen keine realistische Perspektive. Zwar gelte für den Realschulbereich ähnliches, da hier aber insgesamt 4 Semester zur Verfügung stünden, könne man sprachliche Defizite eher über den integrierten Förderkurs auffangen.

Insgesamt könne man schwierige Fälle, die ansonsten keinen oder nur einen schlechten Abschluss erreichten, mit einem DaZ Vorlauf von maximal einem Jahr Dauer (sprachlich) fit machen. Es sei dabei allerdings fraglich, ob es Sinn mache, den DaZ Vorlaufkurs wie in Kassel in einem Umfang von 20 Stunden anzubieten. Bei 20 Unterrichtsstunden pro Woche „und dann noch mal vier Stunden Deutsch“ (24/6) laufe man Gefahr, dass Studierende einfach wegblieben. Überdies halt man die Arbeitsbelastung für zu hoch. Das DaZ Angebot müsse so strukturiert sein, dass es überschaubar sei und von den Adressaten auch als Vorlaufkurs wahrgenommen werde. Eine Möglichkeit bestehe beispielsweise darin, den Kurs lediglich an drei Tagen pro Woche anzubieten, so dass die Arbeit einerseits mit einer gewissen Muße bewältigt werden könne, andererseits aber eine direkte und gezielte Vorbereitung auf den (Regel)Unterricht ermögliche. Denjenigen Studierenden, die über den DaZ Vorlaufkurs nicht so weit gebracht werden könnten, empfehle man den vorgängigen Besuch von Deutschkursen an der Volkshochschule. Adressatengruppen mit Sprachdefiziten könnten allein über VHS-Kurse aber kaum auf den Unterricht an der Abendschule so vorbereitet werden, dass man sie nahtlos einbinden könne.

²⁶² Vgl. Interviewtranskript 23 f..

Hinsichtlich der Deutschkurse für Migranten lade das Amt für Migration gelegentlich zu aller Bildungsträger zu einer Gesprächsrunde ein, in deren Rahmen Absprachen getroffen und Zielgruppen quasi verteilt würden. So gebe es von Eibe über die Berufsschulen bis hin zu Firmen unterschiedliche Angebote in den Bereichen Alphabetisierung, Erstspracherwerb oder berufsbezogene Qualifikation, so dass man sich als Abendschule mit dem DaZ-Angebot voll auf diejenigen Adressaten konzentrieren könne, die auch einen Schulabschluss anstrebten (7/21-29).

3.3.1.7 Abbrecherquoten und Erfolgsquoten²⁶³

An der Abendschule in Bad Hersfeld habe man vor etwa zwei Schuljahren begonnen, Daten zu Aufnahmen, Übergänge, Abschlüssen entlang der Klassenkonferenzen, Tendenznotenkonferenzen und Zeugniskonferenzen systematisch zu erfassen. Gründe für einen Abbruch seien – so die Einschätzung – speziell im AG mehrheitlich in erster Linie nicht auf Leistungsschwächen, sondern eher auf Veränderungen im Umfeld oder Fehleinschätzungen der eigenen Arbeitsfähigkeit zurückzuführen. Allerdings sei mit der Erhebung über den Abmeldebogen kaum eine geeignete Ursachenforschung zu betreiben, da es unwahrscheinlich erscheine, dass Studierende Leistungsschwächen als Grund anführten. Natürlich gebe es insbesondere über die dreieinhalb Jahre AG immer Menschen, die erkennbar nicht mehr in der Lage seien, durch strukturiertes Arbeiten den Leistungsanforderungen der Schule zu folgen. Diese berate man entsprechend, was in der Regel irgendwann zum Ende des Schulbesuchs führe (Exklusionsberatung; vgl. auch 9/13; 10/31). Auf der Basis langjähriger Mittelwerte sei festzustellen, dass man bei einer Gruppengröße von 25 bis 30 Studierenden im Vorkurs mit etwa 20 in der Einführungsphase zu rechnen habe. Zur Q-Phase würden dann noch ca. 12 – 16 zugelassen, von denen maximal die Hälfte die Schule mit einer Fachhochschulreife verlasse (27/21-28/5). Im Jahr 2001 allerdings habe man keine Abiture zu verzeichnen gehabt, da aus einer Gruppe von fünf Studierenden 3 mit Fachhochschulreife abgegangen seien. Mit den verbleibenden zwei Studierenden habe man dann mehrere Gespräche geführt und sie davon überzeugen können, ebenfalls mit der Fachhochschulreife die Schule zu verlassen, um ein Fachhochschulstudium zu absolvieren. Man habe also immer mit Gruppen zu rechnen, von denen bis zur Hälfte mit einer Fachhochschulreife abgingen (26/10-32). Dieser Umstand sei mit Blick auf Abbrecher- bzw. Erfolgsquoten von wesentlicher Bedeutung. Denn: Definiere man lediglich Abiture als Produkt der Arbeit und zähle die Fachhochschulreifen als Abschluss nicht mit, so verliere man über die Dauer der Ausbildung de facto 90% der Studierenden. Rechne man dagegen alle

²⁶³ Vgl. Interviewtranskript S. 27 f..

weitergehend qualifizierenden Abschlüsse hinzu, gelange man zu einer Erfolgsquote von 40 – 45%. Berücksichtige man *alle* erteilten Zeugnisse, mit denen sich Studierenden ja auf dem Arbeitsmarkt bewerben könnten, erreiche man eine Quote von um die 80%. Dies sei letztlich eine Frage des Ansatzes; man selbst jedenfalls sehe jede Versetzung als Erfolg (28/6-16).

3.3.1.8 Kooperationen²⁶⁴

Arbeitsamtsklasse (6/24-33): Im Rahmen der Kooperation zwischen dem Bildungszentrum, dem Arbeitsamt und der Abendschule habe zwar aufgrund gesetzlicher Regelungen entlang der Honorarordnung des Landes Hessen keine Leistungsvereinbarung getroffen werden können, eine Kompensation finde aber auf anderer Ebene statt. Das Bildungszentrum als Anbieter beruflicher Qualifikationen könne aufgrund der Kooperation mit der Abendschule die Maßnahme dem Arbeitsamt gegenüber billiger anbieten. Im Gegenzug stelle das Bildungszentrum der Abendschule aber Lehrauftragsstunden zur Verfügung und finanziere die Schulsozialarbeit. Da der *Deutschkurs (DaZ; 7/30-23)* für die Kommune durchaus interessant sei, stelle auch sie in einem ähnlichen Umfang wie das Bildungszentrum Ressourcen für diese spezifischen Gruppen in Form von Lehraufträgen und Sozialarbeit zur Verfügung. Bis in die 90er Jahre habe auch bereits auf ähnlicher Basis eine Kooperation mit der VHS bestanden. Da man aus dem neu gegründeten Schulsozialarbeitszentrum zum einen aufgrund der geringen Größe und zum anderen aufgrund der Zugehörigkeit zu Kassel ausgeschlossen worden sei, versuche man andere Wege zu gehen, etwa indem man die Heimatgemeinden von Studierenden um Unterstützung dahingehend bitte, entsprechende Mittel zur Verfügung zu stellen. Insgesamt sei Schulsozialarbeit dringend notwendig und zwar sowohl im H- und R- als auch im G-Bereich, da Studierende jenseits der Lehrer-Schüler-Beziehung Ansprechpartner brauchten, die bei Problemen Hilfestellungen leisteten. Dabei habe man die Erfahrung gemacht, dass sich Studierende häufig eher an Sozialarbeiter als an ihre jeweiligen Klassenlehrer wendeten.

Kooperation und PR (29/25-30/7; 30/27-32/2)

Eine Zusammenarbeit ((im weitesten Sinne) bestehe auch mit der Jugendwerkstatt ‚Beratungsstelle alte Schmiede‘, die Jugendliche ohne Abschluss berate und Maßnahmen anbiete. Viele Studierende der AHS rekrutierten sich aus diesen Maßnahmen und erhielten von dort zusätzliche Unterstützung. Gerade diese Studierenden hätten – so die Einschätzung – ohne eine solche Unterstützung nur schwerlich eine Chance das Abendschulangebot erfolgreich durchzustehen. Gleiches gelte für das Begleitprogramm der ‚Rentnergang‘ (29/25-30/8). Insgesamt versuche man, mit anderen Bildungsträgern und Initiativen in Kontakt zu treten und

²⁶⁴ Vgl. Interviewtranskript 6 ff.; 29ff..

bestehende Kontakte zu pflegen, auch indem man die Schule regelmäßig vorstelle.²⁶⁵ So habe man etwa bei den einzelnen Bildungsträgern vorgesprochen, um Möglichkeiten einer Zusammenarbeit zu eruieren bzw. um deutlich zu machen, dass ähnliche Kooperationen wie mit dem ‚Bildungszentrum Handel und Dienstleistung‘ denkbar seien. Auch mit Vertretern des Arbeitsamtes treffe man sich einmal im Jahr in den Räumlichkeiten der Schule und erläutere den Aufbau und die Funktionsweise der Abendschule, nicht zuletzt, um eine zielgenaue arbeitsamtseitige Beratung zu gewährleisten. Von der insgesamt wachsenden Zahl an Beratungsinstanzen profitiere man insofern, als auch die Beratung in Richtung Abendschule zunehme, was auch für sämtliche Maßnahmenträger gelte (30/27-31/7). Insofern habe man auch einen leichten Anstieg an Studierenden zu verzeichnen, die über Maßnahmen an die Abendschule gelangten und/oder in Beratungszusammenhänge eingebunden seien.

Auch die *Fortbildungseinrichtung der Deutschen Bahn*, die auch das Nachholen von Bildungsabschlüssen anbiete, sei an die Abendschule herangetreten und habe eine Kooperation vorgeschlagen. Seitens der Abendschule habe man es aber abgelehnt, den Unterricht für einen bereits laufenden Kurs zu übernehmen, da man Studierende nicht einfach übernehmen könne, ohne dass diese das System der Schule durchliefen. Nachdem die Maßnahme der DB-Fortbildungseinrichtung ausgelaufen war, seien die Teilnehmer dann an die Abendschule gekommen, um ihre Ausbildung fortzusetzen. (31/21 ff.).

Lernende Region (29/1-19; 30/12-27)

In der Lernenden Region Hersfeld-Rotenburg/Werra-Meißner sei man in zwei Arbeitsgruppen vertreten und nehme in der Regel an allgemeinen Veranstaltungen mit ein bis drei Kollegen teil. Insgesamt halte man die Lernende Region für eine sinnvolle Sache, die zwar vom Ansatz her durchaus vernünftig sei, sich für die Abendschule bislang aber nicht ausgezahlt habe. Personell sei man nicht wie andere Institutionen in der Lage, beispielsweise Fördermittel zu beantragen, da man nicht schnell genug agieren könne. Vor dem Hintergrund der mit etwa einer Lehrerstelle hohen Überstundenbelastung stehe man in Konferenzen auch eher vor dem Problem abzuwägen, ob man die Schule z.B. über eine zusätzliche Parallelklasse weiter aufbauen oder stattdessen Überstunden abbauen solle. Insofern sei man ein „bisschen schwer beweglich“ (29/1-19). Zudem gebe es im Kontext der Lernenden Region einen inneren Kreis und einen eher peripheren Kreis. Die Koordination sei zwar beim staatlichen Schulamt angesiedelt sei, man habe es zum Teil aber dennoch mit Initiativen zu tun, die ihre spezifischen Interessen vertreten. Eine direkte Anbindung bzw. Einbindung bestehe hier also nicht (30/12-25).

²⁶⁵ Auf diese Weise bilde sich ein informelles Netzwerk.

Kapitel 4: Die Schulen im Spiegel der Statistik

4. Nachfrage- und Leistungsprofile: Studierendenzahlen und Abschlüsse, Exemplarische Längsschnittanalysen

In diesem Kapitel beschreiben wir die drei SfE anhand der von den Schulen selbst zur Verfügung gestellten Statistiken zu Studierendenzahlen und Abschlüssen sowie Längsschnittdaten zu Lehrgangsverläufen. Die Beschreibung erfolgt für jede Schule entlang der gleichen Struktur: Wir nehmen 1) die quantitative Entwicklung der Schulen nach Studierendenzahlen und Abschlüssen sowie 2) die Verläufe mehrerer Lehrgänge in den unterschiedlichen Bildungszweigen der Schulen zwischen Beginn und Ende der Ausbildung in den Blick und fokussieren schließlich 3) die detaillierten Längsschnittanalysen des jeweils letzten Lehrgangs der Bildungsgänge. Diese drei unterschiedlichen Zugänge werden nachfolgend kurz skizziert.

1) Die Daten zu **Studierendenzahlen** und **Abschlüssen** spiegeln die quantitative Entwicklung der Schulen in der Zeit von 1999 bis 2004 wider. Diese Daten wurden in standardisierter Form von allen drei Schulen abgefragt, so dass auch die Beschreibung in vergleichbarer Weise erfolgen kann. Für die ASK und ASHef ist die Komplexität aber aufgrund der unterschiedlichen Bildungsgänge und Schulabschlüsse weitaus höher als beim HKK. Während am Hessenkolleg die Allgemeine Hochschulreife das zentrale Kernprodukt bildet, halten die Abendschulen in Kassel und in Bad Hersfeld alle Bildungsabschlüsse auf Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialniveau als je eigenständige Produkte vor.²⁶⁶ Für die beiden Abendschulen gehen wir also zum einen auf die quantitative Entwicklung der Schulen insgesamt und zum anderen auf die Entwicklung der einzelnen Bildungsgänge ein.

2) Die Tabellen ‚Entwicklung der Studierendenzahlen‘, die die Anzahl der Studierenden in den einzelnen Bildungsgängen und –stufen zum jeweiligen Statistikzeitpunkt zeigen, geben zum einen Aufschluss über die quantitative Entwicklung der Schulen, zum anderen wird aber auch der jeweilige **Verlauf von Lehrgängen** durch die verschiedenen Phasen der Ausbildung deutlich. Ausgehend von der Eintrittsstelle kann man etwa die quantitative Entwicklung eines Lehrgangs durch die Ausbildungsphasen im zeitlichen Verlauf verfolgen. Insgesamt lässt sich beispielsweise anhand der für das HKK vorliegenden Tabelle (Studierendenzahlen) die quantitative Entwicklung dreier Lehrgänge von E1 bis Q4 ablesen und mit der Zahl der erreichten Abschlüsse in Beziehung setzen. Mittels einer Relationierung von Anfängerzahlen (E1) zu den Absolventenzahlen

²⁶⁶ Am Hessenkolleg – mit seiner eindeutigen Fokussierung auf Abiture – werden Fachhochschulreifen dabei quasi als Nebenprodukt erzeugt. Ob und inwiefern die FHSR im gymnasialen Bereich bei den Abendgymnasien dagegen als ein eigenständiges Produkt zu kennzeichnen ist, bleibt hier zunächst offen. Rückschlüsse darauf lassen sich aber anhand der quantitativen Verteilung der Abschlüsse ziehen.

lassen sich dann zumindest näherungsweise *Erfolgsquoten* angeben. Mithilfe dieser Darstellungsform erhält man einen ersten Überblick über den quantitativen Verlauf zwischen dem Beginn und dem Ende der Ausbildung. Die Tabellen liefern so auch erste Anhaltspunkte für eine Beurteilung der *Selektivität* der unterschiedlichen Phasen eines Bildungsganges.

In der Verlaufsperspektive werden zwar Tendenzen über verschiedene Lehrgänge hinweg deutlich, eine detaillierte Rekonstruktion von Lehrgangsverläufen aber ist im Blick auf spezifische Selektionseffekte der Ausbildungsphasen und präzise Erfolgsquoten nicht möglich. Diese Darstellungsform erzeugt also einen blinden Fleck: Da weder Wiederholer noch Quereinsteiger, die im Laufe der Ausbildung hinzukommen, ausgewiesen werden, können Abschlüsse auch nicht eindeutig auf Anfängergruppen zugerechnet werden.

3) Einen detaillierten Einblick in die Entwicklung eines Lehrgangs von der Eintritts- bis zur Austrittsstelle ‚Abschluss‘ liefern die exemplarisch für die jeweils letzten Lehrgänge der Schulen (HKK, ASK, ASHef) durchgeführten **Längsschnittanalysen**. Es handelt sich dabei um Rekonstruktionen weitgehend vollständiger Bildungsverläufe in den jeweiligen Bildungsgängen. In der Längsschnittdarstellung werden Wiederholer, Quereinsteiger, Abbrecher und Unterbrecher in den jeweiligen Ausbildungsstufen ausgewiesen. Da sich durch Abbrecher und ‚Seiteneinsteiger‘ im Gesamtverlauf der Ausbildung immer wieder neue Gruppen bilden, können die Absolventen erst am Ende des Lehrgangs wieder auf die Startkohorte zugerechnet werden. Ausgehend von dieser Darstellungsweise wird nicht nur eine Relationierung von Input und Output an Studierenden und damit die Angabe genauer Erfolgsquoten möglich; sie liefert zudem Anhaltspunkte für eine Beurteilung der Leistungsfähigkeit der Systeme. Überdies werden Effekte der Fremd- und Selbstselektion in den unterschiedlichen Bildungsgängen und Phasen der Ausbildung erkennbar. Für die Abendschulen Kassel und Bad Hersfeld lässt die Längsschnittanalyse darüber hinaus eine Betrachtung der internen Durchlässigkeit des Systems (also zwischen den Bildungsgängen) zu. Die Analysen ermöglichen so einen Einblick in die je spezifischen selektiven und meritokratischen Mechanismen, oder mit anderen Worten in die „Produktionsbedingungen“ einer Schule. Da diese Analysen nur für die jeweils letzten Lehrgänge in den unterschiedlichen Bildungsgängen vorliegen, stehen sie nicht repräsentativ für alle anderen Lehrgänge einer Schule. Genauer: Die Analyse *muss* nicht repräsentativ sein, da Randbedingungen wie etwa die Leistungsfähigkeit unterschiedlicher Lerngruppen, Abgänge, Quereinstiege etc. von mal zu mal variieren können. In Zusammenhang mit der Tabelle zur Entwicklung der Studierendenzahlen in den Bildungsgängen lassen sich aber generelle Tendenzen ablesen, die über den Einzelfall hinausweisen. Für die Abendschule Kassel beziehen wir zusätzlich den **DaZ-Aufbaukurs** in die Analyse mit ein (Abschn. 4.2.4). Wir gehen dabei erstens auf die Entwicklung der Studierendenzahlen von

1999-2004 ein und nehmen zweitens Erfolgsquoten im Sinne von Versetzungen respektive Übergängen in den gymnasialen Bildungsgang in den Blick. Für den DaZ-Aufbaukurs liegen, anders als für die drei Kernbereiche der Abendschule (AHS, ARS, AG), keine detaillierten Längsschnittdaten vor. Das Niveau der vorliegenden Daten geht über die quantitative Beschreibung von Lehrgangsverläufen kaum hinaus und erlaubt damit lediglich Aussagen über Erfolgsquoten an den Schnittstellen, also für die zwei Stufen des AK sowie für die Versetzungen/Übergänge in das AG.

4.1 Hessenkolleg Kassel

4.1.1 Entwicklung der Studierendenzahlen und Abschlüsse

Tabelle 7 zeigt die Studierendenzahlen in den jeweiligen Phasen der Ausbildung im Zeitverlauf zwischen 1999 und 2004 zu den jeweiligen Statistikzeitpunkten. Generell repräsentieren die Aufnahmezahlen die (regionale) Nachfrage nach schulischer, hier gymnasialer Weiterbildung. Vor dem Hintergrund der Aufnahmepraxis am HKK muss in die Betrachtung der Aufnahmezahlen sowohl der Vorkurs als auch das erste Semester der E-Phase mit einbezogen werden. Das erste Semester der E-Phase speist sich am HKK aus dem Vorkurs einerseits und aus Direktaufnahmen andererseits. Der Vorkurs ist für Bewerber mit Hauptschulabschluss obligatorisch und für Bewerber mit Realschulabschluss in Abhängigkeit von ihrem Leistungsniveau (Abschlusszeugnis und/oder Einstufungstest) optional. Für Realschulabsolventen ist die direkte Aufnahme in die E1 (mit od. ohne Einstufungstest) grundsätzlich möglich (vgl. dazu Kap. 2 und 3). Diese Aufnahmepraxis spiegelt sich auch darin, dass das 1. Semester der E-Phase – mit Ausnahme des WS 04/05 – regelmäßig größer ist als der Vorkurs. Der Aufnahmeturnus des HKK ist sowohl für den Vorkurs als auch für die E-Phase jährlich getaktet. Der Vorkurs startet dabei jeweils im Sommersemester, die E-Phase beginnt im Wintersemester.

Tabelle 7: Hessenkolleg Kassel – Entwicklung der Studierendenzahlen 1999 - 2004

	WS 99/00	SS 2000	WS 00/01	SS 2001	WS 01/02	SS 2002	WS 02/03	SS 2003	WS 03/04	SS 2004	WS 04/05
Phasen											
Vorkurs	0	44	0	51	0	62	0	88	0	99	0
E1	62	0	72	0	82	0	83	0	92	0	89
E2	0	43	0	59	0	73	0	74	0	88	0
Q1	40	0	44	0	62	0	62	0	60	0	72
Q2	0	38	0	42	0	59	0	61	0	58	0
Q3	27	0	30	0	31	0	41	0	54	0	52
Q4	0	25	0	27	0	28	0	35	0	51	0
Gesamt	129	150	146	179	175	222	186	258	206	296	213

Quelle: Statistik des Hessenkollegs;

Anmerkung HKK: Die Teilnehmerzahlen stellen den jeweiligen Stand jeweils ca. 4 Wochen nach Semesterbeginn dar.

Es wird deutlich, dass innerhalb der letzten fünf Jahre sowohl die Aufnahmezahlen in den Vorkurs von N=44 (SS00) auf N=99 (SS04) als auch in die E1 von N=62 (WS99/00) auf N=92 (WS03/04) kontinuierlich angestiegen sind; nur im WS 04/05 gibt es bei der E1 einen minimalen Rückgang (N=89). Aufgrund der jährlichen Aufnahmetaktung variiert die Gesamtzahl der Studierenden insgesamt jeweils zwischen SS und WS. Da die Aufnahme in den Vorkurs und in die E1 zeitlich versetzt stattfindet, gibt es eine E1 jeweils nur im WS und einen Vorkurs jeweils nur im SS. Betrachtet man die Gesamtstudierendenzahl getrennt nach SS und WS, wird auch hier ein stetiger Anstieg deutlich. Die Gesamtzahl der Studierenden erhöhte sich innerhalb der letzten fünf Jahre bezogen auf das Sommersemester von N=150 (SS00) auf N=296 (SS04) und bezogen auf das Wintersemester von N=129 (WS99/00) auf N=213 (WS04/05)

Tabelle 8: Hessenkolleg – Entwicklung der Abschlüsse 1999-2004

Schuljahr	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04
Abitur	19	24	27	27	33	48
FHSR	2	6	3	5	18	10
Gesamt	21	30	30	32	51	58

Quelle: Statistik des Hessenkollegs; Realschulabschlüsse nicht aufgenommen

Parallel zu dem Anstieg der Studierendenzahlen ist erkennbar, dass sich auch die Gesamtzahl der Abschlüsse im 5-Jahres-Zeitraum von N=21 (1998/1999) auf N=58 (2003/2004) mehr als verdoppelt hat. Nimmt man nur die Abiture, so steigt in diesem Zeitraum die Zahl von N=19 auf N=48. Während sich die Abiture den spezifischen Lehrgängen zuordnen lassen, kann sich die Zahl der Fachhochschulreifen aus unterschiedlichen Lehrgängen speisen. Die Fachhochschulreife kann bei entsprechender Leistung zu jedem Zeitpunkt nach der Q2 erteilt werden. Anders ausgedrückt: Abgänge mit FHSR sind nach erfolgreichem Abschluss der Q2 jeder Zeit möglich. Im Hinblick auf Tabelle 8 bedeutet dies, dass man etwa die Gesamtzahl von 10 Fachhochschulreifen nicht unbedingt *einem* spezifischen Lehrgang zurechnen kann. Mit Ausnahme des Schuljahres 2002/2003 wird aus der Tabelle deutlich, dass die erteilten FHSR eher ein Nebenprodukt darstellen. Nur der weitaus kleinere Teil der Abschlüsse entfällt jeweils auf diesen Abschlusstyp.

4.1.2 Lehrgangsverläufe

Im Falle des Hessenkollegs kann man den Vorkurs aufgrund der gestaffelten Eingangsbedingungen mit einer großen Zahl an Direkteinsteigern in die E1 nicht in die Analyse von Lehrgangsverläufen mit einbeziehen, da die Übergänge vom VK in die E1 nicht einschätzbar sind. Abschlüsse können insofern auch nicht auf den Vorkurs zugerechnet werden. Eine Relationierung von Abschlüssen auf die Anfängergruppe ‚Vorkurs‘ wird erst anhand der detaillierten Längsschnittbetrachtung (vgl. Kap. 4.1.3) möglich. In der nachfolgenden Verlaufsuntersuchung beginnen wir daher mit der Ausbildungsstufe E1. Betrachtet man also die quantitative Entwicklung der letzten drei Lehrgänge 34, 35, und 36 des Hessenkollegs in Tabelle 9, so lässt sich der Verlauf jeweils eines Lehrgangs hin zum Abitur verfolgen. Der Lehrgang 34 beginnt im WS99/00, Lehrgang 35 im WS00/01 und Lehrgang 36 im WS01/02. In der nachfolgenden Tabelle sind die drei vollständigen Verläufe dieser Lehrgänge durch diagonale Linien markiert.

Tabelle 9: Hessenkolleg - Lehrgangsverläufe WS 1999 - 2005

	WS 99/00	SS 2000	WS 00/01	SS 2001	WS 01/02	SS 2002	WS 02/03	SS 2003	WS 03/04	SS 2004	WS 04/05
Phasen											
E1	62	0	72	0	82	0	83	0	92	0	89
E2	0	43	0	59	0	73	0	74	0	88	0
Q1	40	0	44	0	62	0	62	0	60	0	72
Q2	0	38	0	42	0	59	0	61	0	58	0
Q3	27	0	30	0	31	0	41	0	54	0	52
Q4	0	25	0	27	0	28	0	35	0	51	0
Abiture		24		27		27		33		48	

Quelle: Statistik des Hessenkollegs;

Anmerkung des HKK: Die Teilnehmerzahlen stellend den jeweiligen Stand jeweils ca. 4 Wochen nach Semesterbeginn dar.

Die in diesen drei abgebildeten Lehrgängen erreichten Abiture sind in der letzten Zeile angegeben. Um die quantitative Entwicklung der Studierendenzahlen in den unterschiedlichen Phasen der Ausbildung zu verdeutlichen, gruppieren wir sie zu einer vereinfachten Längsschnitt-Betrachtung um. Die Lehrgänge sind jetzt spaltenweise von oben nach unten zu lesen. Zusätzlich nehmen wir den noch nicht beendeten Lehrgang 37 mit in die Übersicht auf. Es ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 10: Lehrgänge 34 – 37

Lehrgang ab Sem.	34 99/00	35 00/01	*36 01/02	37 02/03
E1	62	72	82	83
E2	43	59	73	74
Q1	44	62	61	60
Q2	42	59	61	58
Q3	31	41	54	52
Q4	28	35	51	
Abiture	27	33	48	
Quote in %	43,5	45,8	58,5	

*Lehrgang 36 ist Gegenstand der detaillierten Längsschnittanalyse (Kap. 4.1.3)

Die Ausbildungsphasen lassen sich anhand der Tabelle hinsichtlich ihrer generellen Selektivität unterscheiden. Es wird deutlich, dass die E-Phase als eine zentrale Selektionsstufe fungiert. Selektion findet vor allem innerhalb der E-Phase, also im Übergang von E1 zu E2 statt. Für die beiden letzten Lehrgänge 36 und 37 zeigt sich überdies eine Abnahme der Studierendenzahl im Übergang von E2 nach Q1. Von Q1 nach Q2 verlieren die vier Lehrgänge dagegen kaum Studierende. Über alle vier Lehrgänge hinweg erreichen von den N=299 Studierenden in der E1 N=220 die Q2, das heißt, dass (bezogen auf die E1) rund 74% die ersten Selektionshürden überwinden. Während die Studierendenzahl zwischen Q1/Q2 nur geringfügig sinkt, lässt sich der Übergang von Q2 nach Q3 als ein weiterer Selektionsschritt deutlich identifizieren. Bei diesem Übergang kann man allerdings entlang der obigen Daten keine Aussagen darüber treffen, wie viele der Studierenden nach Q2 die Schule ohne oder mit dem Abschluss der Fachhochschulreife verlassen. Für alle vier Lehrgänge gilt gleichermaßen: Die E-Phase sowie der Übergang von Q2 nach Q3

sind entscheidende Selektionshürden auf dem Weg hin zum Abitur. Für die letzten beiden Lehrgänge kann auch der Übergang von der E-Phase in die Q-Phase als eine bedeutsame Selektionsstufe gekennzeichnet werden.

Zwar lässt sich anhand dieser Tabelle grundsätzlich eine Input-Output-Betrachtung vornehmen, zu beachten ist dabei aber immer, dass hier weder Wiederholer noch Quereinsteiger oder Abgänger mit Fachhochschulreife etc. kenntlich werden können. Von daher ist die Input-Output-Relation mit Unschärfen belastet. Das bedeutet, dass zum Beispiel beim Lehrgang 34 die Anzahl von N=27 Abituren (Output) aufgrund der unbekanntem Zahl an Wiederholern oder Quereinsteigern nicht eindeutig auf die ‚Startkohorte‘ von N=62 Studierenden in der E1 (Input) zugerechnet werden kann. Dennoch wird so eine grobe Einschätzung hinsichtlich der Abschluss- bzw. Erfolgsquote unterschiedlicher Lehrgänge möglich (vgl. Tabelle 10 letzte Zeile).²⁶⁷ Hierbei steht die Frage im Mittelpunkt, wie viele der Studierenden im Lehrgangsverlauf den Weg zum Abitur schaffen. Für den *Lehrgang 34* ergibt sich aus der Relation von Abituren zu Studierenden in der E1 eine Abschlussquote von 43,5%, für den *Lehrgang 35* von 45,8% und für den *Lehrgang 36* von 58,5%. Bezogen auf die drei vollständigen Lehrgänge beenden von den N=216 Studierenden der E1 (maximal) N=108 die Ausbildung mit einem Abitur. Dies entspricht einer durchschnittlichen Erfolgsquote von 50%. Allerdings werden die um Quereinsteiger und Wiederholer bereinigten Quoten etwas niedriger liegen.

Welche Art von Abschluss erreicht wird, also ob Studierende die Allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife erreichen bzw. erreichen wollen, entscheidet sich in der Regel an der Selektionshürde nach der Q2. Sowohl Anzahl als auch Art der Abschlüsse (AHSR oder FHSR) variiert mit der Leistungsfähigkeit des jeweiligen Lehrgangs oder den Bildungsambitionen der Studierenden. So zeigen etwa die beiden letzten vollständigen Lehrgänge 35 und 36 zwischen Q2 und Q4 zwei unterschiedliche Verläufe. Bei quantitativ ähnlichen Ausgangszahlen in Q2 verliert der Lehrgang 36 auf dem Weg durch Q3 und Q4 lediglich 10 Studierende, während dem Lehrgang 35 insgesamt 24 Studierende bis zur Q4 verloren gehen. Parallel dazu erhöht sich Zahl der Fachhochschulreifen im Schuljahr 2002/2003 auf den Spitzenwert von insgesamt N=18 (vgl. Tabelle 8). Das heißt, dass die Anzahl der Studierenden, die die Selektionshürden bis zur Q2 nehmen, noch keine genauen Prognosen hinsichtlich der Abschlüsse erlauben. Mit Blick auf den zuletzt zu verzeichnenden erheblichen Anstieg der Abiture erscheint es aber fraglich, ob sich dieser relativ große Sprung von N=33 (SS03) auf N=48 (SS04) als eine sich kontinuierende Steigerungsrate auch in Zukunft fortsetzen kann. Die Anzahl der Studierenden des Lehrgangs 37

²⁶⁷ Diese Quoten berücksichtigen natürlich nicht die ja auch erfolgreichen Absolventen mit einer Fachhochschulreife.

(N=52), die sich im WS 04/05 in der Q3 befinden und damit eine wesentliche Hürde genommen haben, lässt vielmehr vermuten, dass die Zahl der Abiture im Sommer 2005 in etwa bei plusminus 45 liegen wird. Damit deutet sich zwar keine weitere Steigerung, aber eine Stabilisierung auf hohem Niveau an.

Insgesamt gesehen können bereits die Aufnahmezahlen in den Vorkurs und die E-Phase als Indikator für die grobe Einschätzung zukünftiger Abschlusszahlen herangezogen werden. Im Hinblick auf die hohen und zuletzt weiter angestiegenen Aufnahmezahlen in Vorkurs und E1 stellt sich die generelle Frage, wie sich die Abschlusszahlen weiterhin entwickeln werden, d.h. ob sie sich überhaupt noch steigern lassen. Nicht zuletzt gibt es auch Grenzen des Wachstums: So sind die Abiturabschlüsse quantitativ schon allein dadurch begrenzt, dass die E-Phase vor dem Hintergrund der hohen Pflichtstundenzahl und damit auch der notwendigen Lehrerstunden derzeit nicht beliebig ausgeweitet werden kann, da eine weitere Klasse alleine in der E-Phase ein erhebliches zusätzliches Budget an Lehrerstunden erfordert (vgl. dazu auch Kap. 3). Mit anderen Worten: Um die Zahl der Abiture weiter steigern zu können, müsste die E-Phase mit einer größeren Jahrgangsbreite, also mindestens 4-zügig gefahren werden. Bei gleich bleibenden Ressourcen und steigenden Bewerberzahlen aber könnte der Effekt einer erhöhten Selektivität an den Eintrittsstellen sowie innerhalb der Ausbildungsphasen (insbesondere E-Phase) eintreten.

4.1.3 Längsschnittanalyse: HKK-Lehrgang 36 – Abiturzeitpunkt 2004

In diesem Abschnitt nehmen wir eine detaillierte Analyse der Entwicklung des 36. Lehrgangs am HKK (letzter Abiturlehrgang) vor, der auch bereits in die einfache Längsschnitt-Betrachtung (vgl. Kap. 4.1.2) einbezogen war. Wir legen hierbei die Aufstellung des Hessenkollegs zugrunde und nehmen den Lehrgang hinsichtlich seiner Entwicklung vom Vorkurs bis zur Q4 unter Berücksichtigung von Wiederholern, Quereinsteigern sowie Aussteigern und Absolventen (Abitur/FHSR) in den Blick. Insgesamt gesehen sind entlang der Längsschnitt-Betrachtung erstens genauere Aussagen über die Selektivität der einzelnen Ausbildungsphasen möglich. Es können zweitens Selektionsmechanismen (Fremd- und Selbstselektion) entlang der nicht erfolgten Versetzungen und der ‚freiwilligen‘ Abbrüche unterschieden werden. Davon ausgehend lässt sich drittens auch die ‚Produktivität‘ des Gesamtsystems ‚Hessenkolleg‘ – etwa im Vergleich zu anderen Kollegs – einschätzen. Denn die Tabelle zur Lehrgangsentwicklung liefert die Grundlage für eine genaue Input-Output-Analyse mit Bezug auf die Relationierung der erreichten Ab-

schlüsse auf die Anfängerzahlen.²⁶⁸ Dabei sind sowohl die unterschiedlichen Startpunkte ‚Vorkurs‘ und ‚E1‘ als auch die zwei unterschiedlichen Abschlusstypen ‚FHSR‘ und ‚Abitur‘ zu berücksichtigen.²⁶⁹

Aufgrund der Aufnahmemodalitäten am Hessenkolleg (Vorkurs und E1) gibt es immer zwei Startkohorten. Zu Beginn der E-Phase bildet sich prinzipiell eine neue Gruppe, da hier die Direktaufnahmen mit oder ohne Prüfung (N=46) hinzukommen. Gegenüber den Vorkursabsolventen (N=33) und den ‚Sonstigen‘ (N=6) bilden die Direkteinsteiger dabei die größte Subgruppe. Bei der Relationierung von Abschlüssen auf Anfängerzahlen gilt es also zu beachten, auf welche Anfängergruppe Aussagen über Erfolgs- bzw. Abschlussquoten getroffen werden sollen. Will man etwa Aussagen über die Startkohorte 1 treffen, müssen die Absolventen mit Abitur danach zurückverfolgt werden, ob sie Teilnehmer des Vorkurses SS01 waren und damit dieser Ursprungskohorte entstammen. Gleiches gilt für die 46 Direkteinsteiger der Startkohorte 2, die im WS 01/02 mit der E1 begonnen haben. Hinsichtlich der Erfolgsquoten interessieren wir uns vor dem Hintergrund der Aufnahmepraxis des HKK besonders für die Gruppe der Studierenden, die mit der Bildungsvoraussetzung ‚Hauptschulabschluss‘ in den Vorkurs aufgenommen wurde.

Tabelle 11: Längsschnitt Hessenkolleg - Lehrgang 36 / Entwicklung vom Vorkurs bis zum Abitur SS 2001 – SS 2004

Vorkurs SS 2001	N	N	N
Teilnehmer ²⁷⁰	54		
Bestanden	35		
nicht bestanden	18		
Abbrecher	1		
Einführungsphase Schuljahr 2001/2002²⁷¹			
Aufnahme	84		
aus dem Vorkurs		33	
davon mit Mittlerer Reife			22
davon mit Hauptschule ²⁷²			11
Nach Prüfung (mit Mittlerer Reife)		46	
Wiederholer		4	
Einstieg nach Unterbrechung		2	
Nichtversetzung in die Q-Phase	14		
davon wiederholen die E-Phase		12	
davon verlassen das Kolleg		2	
Abbrecher ²⁷³	16		

²⁶⁸ Es bleibt anzumerken, dass sich auf der Basis von Längsschnittanalysen unter Einbezug der Bildungsvoraussetzungen, sozialstatistischer Daten und weiterer Zusatzinformationen (zum Beispiel Prüfungs-/Testergebnisse, aber auch Bildungsambitionen etc.) zugleich ein prognostisches Instrument entwickeln ließe.

²⁶⁹ Der weitere Abschlusstyp ‚Mittlere Reife‘, der zwar grundsätzlich möglich ist, gehört nicht zum ‚Kerngeschäft‘ bzw. dem ‚Kernprodukt‘ des HKK und ist insofern auch nicht gesondert ausgewiesen.

²⁷⁰ Anmerkung des HKK: Die Teilnehmerzahl zu Beginn des Vorkurses kann geringfügig höher liegen, zu den Akten wurde nur die bereinigte Liste ohne die Anfangsabbrecher genommen.

²⁷¹ Nicht differenziert nach E1 und E2.

²⁷² Von den 22 Realschulabsolventen erreichen 11 ein Abitur und 4 eine Fachhochschulreife auf direktem Wege. Von den 11 Hauptschulabsolventen erreichen 5 ein Abitur und 1 eine Fachhochschulreife.

²⁷³ Eigene Berechnung: Differenz aus Aufnahme in E-Phase (N=84) minus Aufnahme in Q-Phase aus E-Phase (N=54) minus Nichtversetzung in Q-Phase (N=14).

Entwicklung vom Vorkurs bis zum Abitur SS 2001 – SS 2004

Qualifikationsphase Schuljahr 2002/2003	N	N	N
Aufnahme in Q1	63		
Aus der Einführungsphase		54	
Wiederholer		5	
Übergang AG/HKK		1	
Quereinstieg (z.B. mit FHRS)		3	
<i>Davon Bildungsabschl. bei Aufnahme ins HKK</i>			
<i>FHSR</i>			4
<i>Mittlere Reife</i>			50
<i>Hauptschulabschluss</i>			9
Abgänge nach Wiederholung nach Q1 m. FHSR		1	
Abmeldungen in Q1 ohne Abschluss		2	
Weiterführung in Q2	60		
Abmeldungen in / nach Q2 ohne Abschluss		1	
Unterbrechung in Q2		1	
Abgänge nach Q2 mit FHSR		5	
Zugang/Wiederholung von Q3 u. Q4		1	
Qualifikationsphase Schuljahr 2003 / 2004			
Weiterführung in Q3	54		
Abgänge in Q3 mit FHSR		1	
Abgänge nach Q3 mit FHSR		1	
Unterbrechung (Mutterschutz)		1	
Weiterführung in Q4	51		
Abgänge in Q4 mit FHSR		2	
FHSR (nach Mutterschutz)		1	
Abschluss mit Abitur	48		
	N	N	N
Vorbildung der Abiturienten	48		
Aufnahme m. HS-Abschl. u. Vorkurs		7	
davon aus VK SS01			5
Aufnahme m. RS-Abschl. u. Vorkurs		11	
davon aus VK SS01			11
Aufnahme m. RS-Abschl. u. Prüfung		28	
davon aus (N=46) Aufnahmen in E1 (WS 2001/2002)			24
Aufnahme mit FHSR u.ä.		2	
Vorbildung der Absolventen m. FHSR	10		
FHSR			1
Mittlere Reife			7
Hauptschulabschluss			2

Im Folgenden betrachten wir zunächst die Absolventen, die den Ausbildungsgang auf direktem Wege mit einem Abitur abgeschlossen bzw. eine Fachhochschulreife erworben haben (4.1.3.1).

Im zweiten Schritt gehen wir auf Selektionseffekte der einzelnen Ausbildungsphasen ein (4.1.3.2).

4.1.3.1 Absolventen und Erfolgsquoten

Insgesamt beenden im Sommer 2004 N=48 Studierende die Ausbildung am HKK mit einem Abitur. Da am Ende der Tabelle diese Absolventen mit Abitur entlang ihrer Vorbildung und des Aufnahmemodus (Vorkurs/Prüfung) aufgeschlüsselt sind, lassen sich präzise Aussagen hinsichtlich der ‚Ursprungskohorte‘ der Absolventen treffen. Zugleich können auch dezidierte Erfolgsquoten angegeben werden. Demgegenüber fehlt bei den Fachhochschulreifen die Angabe der Aufnahmeart, so dass nur Aussagen zu bestimmten Subgruppen möglich sind. Die beiden Abschlussarten unterscheiden sich generell dadurch, dass die 48 Abiture zu *einem* bestimmten Zeitpunkt erteilt werden (Sommer 2004), während sich die 10 Fachhochschulreifen auf einen Zeit-

raum zwischen dem Q2-Abschluss und Q4 verteilen. Vor allen Dingen im Hinblick auf die Abiturabschlüsse stellen sich vor dem Hintergrund einer Input-Output-Betrachtung zwei Fragen:

- 1) Wie viele der Abiturienten entstammen der Startkohorte bzw. der Grundgesamtheit ‚Vorkurs‘? und
- 2) Wie viele gehören zur Startkohorte ‚Einführungsphase‘ bzw. ihren beiden Subgruppen ‚Direkteinsteiger in E1‘ und ‚Übergänger von VK in E1‘?

Zu 1): Von den 54 Anfängern des Vorkurses haben es 16 Studierende dieser Startkohorte 1 auf direktem Weg bis zum Abitur geschafft. Dies entspricht einer Erfolgs- bzw. Absolventenquote von 29,6%. In der Gruppe dieser 16 Absolventen befinden sich N=5 Studierende, die mit Hauptschulabschluss und N=11, die mit Realschulabschluss den Vorkurs begonnen haben.

Zu 2) Für die gesamte Startkohorte ‚Einführungsphase‘ N=84 (inkl. Wiederholer, Wiedereinsteiger) ließe sich nur ein Näherungswert angeben, da nicht klar ist, wie viele der Wiederholer sich auch unter den Absolventen befinden. Daher beschränken wir die Betrachtung auf diejenigen Studierenden, für die Angaben vorliegen. Von 79 Teilnehmern der Einführungsphase haben es 40 Studierende, also 50,6% auf direktem Weg bis zum Abitur geschafft.²⁷⁴ Bezogen auf die Subgruppe der 46 ‚echten‘ Neuanfänger in E1 haben 24 ein Abitur abgelegt, dies entspricht einer Abschlussquote von 52,2%. Von den 33 Studierenden, die aus dem Vorkurs kommend in die E-Phase gelangen, erreichen noch N=16, das heißt 48,5% ein Abitur. Das bedeutet, dass für die Subgruppe der Direkteinsteiger (Realschüler mit und ohne Prüfung) die Chance ein Abitur zu erlangen etwas größer ist als für die Gruppe der Hauptschul- oder Realschulabsolventen, die den Vorkurs absolviert haben.

Wir betrachten nun die Studierenden mit der Vorbildung ‚Hauptschule‘: In der Subgruppe der Studierenden mit Vorkurs (N=33), haben 11 Hauptschulabsolventen den Übergang in die E-Phase geschafft und damit die erste Selektionshürde genommen. Von diesen 11 Studierenden erreichen insgesamt N=6 auf direktem Wege einen Abschluss (5 Abiture, 1 FHSR). Es ist am Hessenkolleg also offensichtlich möglich, mit einem Hauptschulabschluss auf direktem Weg ein Abitur/FHSR zu erreichen. Blickt man auf die Absolventen im Sommer 2004 (N=48) wird erkennbar, dass sich darunter insgesamt 7 Personen, das heißt 14,6%, mit der Bildungsvoraussetzung Hauptsschulabschluss befinden. Das bedeutet, dass zwei weitere Studierende, wenn auch nicht auf direktem Wege, so doch mit einer Wiederholung das Bildungsziel Abitur erreicht haben.

²⁷⁴ Die Studierendenzahl von N=79 umfasst die Anfänger in der E-Phase, die auf direktem Wege oder aus dem Vorkurs beginnen, nicht aber die Wiederholer oder Wiedereinsteiger. Die Absolventenzahl von N=40 bezieht sich auf diese Gruppe.

Vor diesem Hintergrund wäre nun folgende Frage besonders interessant: Welche Chancen hat etwa ein Hauptschulabsolvent einen Hochschulzugang (auf direktem Wege) zu erwerben? Um diese Frage beantworten zu können, wären Angaben über die Bildungsvoraussetzungen aller Vorkursanfänger (Startkohorte 1) notwendig. Leider lassen sich die Bildungsvoraussetzungen der gesamten Vorkurskohorte aber nicht mehr rekonstruieren, da die Informationen über frühzeitige Abbrecher und Aussteiger, die den Vorkurs nicht bestanden haben, aktenförmig nicht mehr vorliegen.²⁷⁵ Die Zusammensetzung der Vorkurskohorte mit N=54 Anfängern ist also unbekannt. Das bedeutet, dass nicht festgestellt werden kann, mit welchen Bildungsvoraussetzungen (HS- oder RS- Abschluss) die Teilnehmer in den Vorkurs eingetreten sind. Wir wissen damit nicht, wie viele Hauptschüler im Vorkurs begonnen haben. Wir wissen lediglich, wie viele Hauptschulabsolventen vom Vorkurs in die E1 übergegangen sind, nämlich N=11.

4.1.3.2 Selektion in den Ausbildungsphasen

Vorkurs:

Am Vorkurs im SS01 nehmen insgesamt 54 Studierende teil, von denen N=35 zur E-Phase zugelassen werden. Nur eine Person bricht den Vorkurs ab.²⁷⁶ Bei den 18 Studierenden, die den Vorkurs nicht bestanden haben, ist unklar, wie viele im nächsten Zyklus wiederholen oder die Schule ganz verlassen. Von den anfänglich 54 Teilnehmern kommen schließlich noch 61% (N=33) in der E-Phase an.

E-Phase:

Da in der Aufstellung die Einführungsphase nicht nach E1 und E2 differenziert wird, lassen sich nur Aussagen über die gesamte Phase treffen. Die Selektivität innerhalb der E-Phase bzw. im Übergang von E1 nach E2 lässt sich aber für den Lehrgang 36 anhand der Tabelle 10 grob abschätzen. Insgesamt stützt die Längsschnittanalyse mit Blick auf die Selektivität die Beobachtungen anhand der einfachen Längsschnitt-Betrachtung der Lehrgänge: In Absehung vom Vorkurs erweisen sich die Einführungsphase (E1/E2) sowie der Übergang von E nach Q, wie bereits an Tabelle 9 und Tabelle 10 erkennbar war, als *die* zentralen Selektionsschwellen. Die Startkohorte ‚Einführungsphase‘ (N=84) speist sich überwiegend aus den zwei großen Gruppen der erfolgreichen Absolventen des Vorkurses (N=33) und der Direkteinsteiger mit oder ohne Prüfung (N=46). Daneben gibt es einige Wiederholer und Wiedereinsteiger (N=6). Mit 54 von 84 Studierenden aus der E-Phase kommen knapp zwei Drittel in Q1 an. Aus dieser zweiten Startkohorte gelangen damit 64% auf direktem Wege in die Qualifikationsphase. Von den 30 Studierenden

²⁷⁵ Nach Informationen des stellvertretenden Schulleiters werden den Teilnehmern des Vorkurses, die die Schule verlassen, die Unterlagen zurückgegeben.

²⁷⁶ Eine Unterschätzung der Abbrecherzahlen ist insofern möglich, als sich die Teilnehmerzahlen auf einen Zeitpunkt etwa vier Wochen nach Semesterbeginn beziehen.

(36%), die aus der Startkohorte 2 herausfallen, werden N=14 nicht versetzt (Fremdselektion) und N=16 brechen die Ausbildung vorzeitig ab (Selbstselektion). Von den 14 nicht Versetzten verlassen zusätzlich 2 Studierende das HKK, 12 Personen wiederholen die E-Phase. Das heißt, insgesamt gehen dem Hessenkolleg in dieser Phase 18 Personen definitiv verloren. In Anbetracht des anstrengenden und anspruchsvollen Programms von insgesamt 35 Wochenstunden erscheint bezogen auf die GG von N=84 eine Aussteigerquote von 21% (N=18) relativ niedrig.

Qualifikationsphase Q1-Q4:

In Q1 werden insgesamt N=63 Studierende aufgenommen, die sich zentral aus der E-Phase (N=54) speisen. An dieser Stelle verlieren wir die Startkohorte 2, da sich eine neue Gruppe mit 9 zusätzlichen Studierenden bildet. Es ist grundsätzlich festzustellen, dass es ab Q1 nur noch wenige Abbrecher gibt. Ein wesentlicher Grund hierfür dürfte in dem Umstand liegen, dass in der Q-Phase keine Versetzungen mehr stattfinden. Es gibt in Q1 zwei Studierende und in Q2 nur einen Studierenden, die die Ausbildung ohne Abschluss abbrechen. Die anderen Studierenden, die aus der Gruppe herausfallen, rekrutieren sich aus Unterbrechern oder Abgängern mit FHSR. Mit Beginn von Q2 bis zum (bestandenem) Abitur verringert sich die Gruppe von 60 auf 48 Studierende. Dieser Schwund ist aber schwerpunktmäßig den Abgängern mit FHSR (N=10) zuzurechnen. Die Abgänger mit FHSR verteilen sich dabei auf unterschiedliche Zeitpunkte, erwartungsgemäß nach erfolgreichem Abschluss von Q2.

4.2 Abendschule Kassel

4.2.1 Entwicklung der Studierendenzahlen und Abschlüsse

Die quantitative Entwicklung der Abendschule Kassel im Zeitraum von 1999-2004 stellen wir in einem ersten Schritt entlang der Studierendenzahlen in den drei Bildungsgängen und im DaZ-Aufbaukurs zu den Statistikzeitpunkten im Sommer- und Wintersemester dar.

Tabelle 12: Abendschule Kassel - Entwicklung der Studierendenzahlen nach Bildungsgängen 1999 – 2004

	03/99	09/99	03/00	09/00	03/01	09/01	03/02	09/02	03/03	09/03	03/04	09/04
Schulzweig												
AHS	35	30	24	30	22	22	19	24	31	45	36	26
ARS	161	183	124	170	147	213	170	208	205	270	239	282
AG	141	171	118	153	147	157	124	147	150	180	160	152
DaZ (AK)	70	73	78	82	67	63	57	69	77	77	61	38
Gesamt	407	457	344	435	383	455	370	448	463	572	496	498

Quelle: Statistik der Abendschule

Der Aufnahmerhythmus der ASK ist für alle Bildungsgänge – AHS, ARS, AG und DaZ – halbjährlich getaktet. Es finden also Aufnahmen immer im Sommer- *und* im Wintersemester statt. Dennoch zeigt sich anhand der Gesamtstudierendenzahlen, dass die Größe der Schule generell zwischen Sommer- und Wintersemester schwankt. Insgesamt gesehen ist die Studierendenzahl im Wintersemester regelmäßig höher. Zur besseren Übersicht stellen wir die Gesamtstudierendenzahlen getrennt nach Sommer- und Winterzyklus in nachfolgender Tabelle zusammen.

Tabelle 13: Abendschule Kassel – Gesamtstudierendenzahlen 1999-2004 nach SS / WS

Jahr	SS	WS
1999	407	457
2000	344	435
2001	383	455
2002	370	448
2003	463	572
2004	496	498

Anhand der Tabelle wird deutlich, dass das System im Sommer- und Wintersemester zwischen 1999 und 2002 mit leichten Schwankungen auf etwa gleichem Niveau verbleibt. Über den 6-Jahres-Zeitraum hinweg weist die Abendschule im Jahr 2000 sowohl im Sommersemester mit N=344 als auch im Wintersemester mit N=435 ihren tiefsten Stand an Studierenden auf. Von 2002 auf 2003 ist dagegen ein sprunghaftes Wachstum festzustellen: So übersteigt die Studierendenzahl im SS 2003 sogar die des vorhergehenden WS 2002 und erreicht mit N=572 Studierenden (WS 2003) ihren absoluten Höchststand. Im Jahr 2004 gleichen sich Sommer- und Wintersemester dann auf einem Niveau von rund 500 Studierenden an. Im Sommerzyklus ist die Steigerung der Studierendenzahlen ausgehend vom niedrigsten Wert im Jahr 2000 (N=344) auf den derzeitigen Höchstwert mit N=496 insgesamt stärker ausgeprägt als im Wintersemester.

Im Blick auf die Entwicklung der Studierendenzahlen nach Bildungsgängen (Tabelle 12) zeigt sich, dass – in Absehung vom Peak im WS03 – die Studierendenzahl in der AHS und im AG über den Zeitraum 1999-2004 relativ stabil bleibt. Die Abendhauptschule streut um einen Mittelwert von rund 27 und das Abendgymnasium um einen Wert von 147 Studierenden.²⁷⁷ Die AHS ist mit Abstand der kleinste Zweig der Abendschule. Das Gesamtwachstum der Abendschule lässt sich hauptsächlich auf die steigende Zahl an Studierenden im Realschulzweig zurückführen. Die Abendrealschule ist im 6-Jahres-Zeitraum mit leichten Schwankungen kontinuierlich angewachsen und hat sich als größter Bildungszweig der Schule etabliert. So stieg die Studierendenzahl bezogen auf den Sommerzyklus von N=161 (SS03/99) auf N=239 (SS03/04) und im Hinblick auf den Winterzyklus von N=183 (WS09/99) auf N=282 Studierende (WS09/04) an. Waren die beiden Bildungsgänge AG und ARS zu Beginn des betrachteten Zeitraums noch ähnlich proportioniert, so geht die Entwicklung der Studierendenzahlen ab 2001 zugunsten der ARS immer weiter auseinander. Im Wintersemester des Jahres 2004 ist der Realschulzweig bereits doppelt so groß wie das AG. Einzig für den DaZ-Aufbaukurs ist gegenüber einem Durchschnittswert von 70 (bezogen auf die 11 vorhergehenden Semester) aktuell ein starker Rückgang auf N=38 Studierende im WS09/04 zu verzeichnen.

Analog zur Aufnahmetaktung der Abendschule werden auch halbjährlich **Abschlüsse** erteilt. Die nachfolgende Tabelle zeigt entsprechend die Abschlussarten nach den Abschlusszeitpunkten jeweils im Winter und im Sommer eines Jahres.

Tabelle 14: Abendschule Kassel - Abschlüsse nach Abschlussarten- und Zeitpunkten 1999 – 2004

Schuljahr	1999		2000		2001		2002		2003		2004	
	So	Wi	So	Wi								
Hauptschulabschluss	12	8	7	4	4	6	2	3	11	6	14	
Realschulabschluss	24	14	22	7	15	12	22	10	28	24	21	
FHSR	7	3	11	8	10	5	4	8	8	6	10	
Abitur	7	7	11	7	7	9	10	7	5	4	9	
S Halbjahr	50	32	51	26	36	32	38	28	52	40	54	
S Jahr			83		62		70		80		94	

Anm.: So=Sommer; Wi=Winter. Die Abschlüsse im Winter werden jeweils im Januar eines Jahres erteilt.

Aufgrund der halbjährlichen Taktung des Systems liegt die Zahl der Abschlüsse im Sommerzyklus regelmäßig höher als im Winterzyklus (vgl. Summenzeile Halbjahr), was auf die Schwankungen der Studierendenzahlen zwischen Sommer- und Wintersemester zurückzuführen ist.²⁷⁸ Mit Blick auf die jährlichen Gesamtabschlusszahlen der Abendschule Kassel (letzte Zeile) ist

²⁷⁷ Die Werte für den Höchststand im WS03 sind nicht in den Mittelwert mit einbezogen. Die maximale Größe der Schule im WS03 verdankt sich dabei einer Steigerung der Studierendenzahlen in allen Bildungssegmenten.

²⁷⁸ Die höhere Anzahl an Studierenden im Wintersemester führt entsprechend zu einer höheren Anzahl an Abschlüssen im Sommer.

nach einem Tiefpunkt im Jahr 2001 ein kontinuierlicher Anstieg von insgesamt 70 (2002) auf 94 (2004) Abschlüsse festzustellen.

Vergleicht man die Abschlusszahlen nun nach Bildungsgängen (vgl. Tabelle 15), so wird deutlich, dass die Steigerung vor allem in den letzten drei Jahren auf die Abendrealschule zurückzuführen ist. Ausgehend von dem Tiefststand im Jahr 2001 (N=22) ist die Anzahl der Mittleren Reifen kontinuierlich auf N=45 im Jahr 2004 angestiegen. Von der Tendenz her ist auch für das Jahr 2005 ein weiterer Anstieg zu erwarten.²⁷⁹ Denn: Ende 2004 befinden sich N=48 Studierende in der R4 und N=71 in der R3, so dass eine Anzahl von 50 – 60 Realschulabschlüssen hoch wahrscheinlich ist.

Insgesamt erzeugt die Abendrealschule auch im Zeitraum von 2000-2004 mit rund 45% (N=175) gegenüber dem AG mit 38% (N=149) und der AHS mit 17% (N=65) den weitaus höchsten Anteil an den Gesamtab schlüssen der Abendschule. Über diesen Zeitraum von 10 Semestern produziert die Schule durchschnittlich 17,5 Realschulabschlüsse pro Halbjahr.

Tabelle 15: Abendschule Kassel - Entwicklung der Abschlüsse 2000-2004

Jahr	Abschlussart			
	AHSR	FHSR	RS	HS
2000	18	14	36	15
2001	14	18	22	8
2002	19	9	34	8
2003	12	16	38	14
2004	13	16	45	20
Summe	76	73	175	65

Die Zahl der 2000-2004 jährlich erteilten Abiture liegt vergleichsweise niedrig und ist in den Jahren 2003 und 2004 mit N=12 und N=13 sogar leicht rückläufig. Auch für das Jahr 2005 ist nur eine niedrige Zahl an Abituren zu erwarten, denn Ende 2004 befinden sich nur 6 Studierende in der Q4 und 4 Studierende in der Q3. Das heißt, die voraussichtliche Anzahl an Abituren im Jahr 2005 kann die Zahl von N=10 nicht überschreiten. Damit setzt sich also die rückläufige Tendenz weiter fort.

Im Durchschnitt produziert das AG über die in der Tabelle erfassten 10 Semester hinweg nur 7,6 Abiture und 7,3 Fachhochschulreifen pro Halbjahr. Betrachtet man sich die Entwicklung der beiden Abschlussarten des gymnasialen Zweigs (Abitur/Fachhochschulreife), so fällt besonders auf, dass im abgebildeten Zeitraum fast genauso viele Fachhochschulreifen (N=73) wie Abiture (N=76) erteilt werden. In den letzten beiden Jahren hat das Abendgymnasium sogar einen höheren Output an FHSR als an Abituren.²⁸⁰ Das heißt, dass sich die Fachhochschulreife an der A-

²⁷⁹ Für die Prognosewerte nehmen wir im folgenden insgesamt Bezug auf die Tabellen zu den ‚Lehrgangsvläufen‘ Kap. 4.2.2).

²⁸⁰ Im Vergleich dazu produziert das Hessenkolleg regelmäßig eine weitaus höhere Anzahl an Abituren als an FHSR.

bendschule zunehmend zu einem Kernprodukt entwickelt und beginnt, dem Abitur als zentraler gymnasialer Abschlussart den Rang abzulaufen.²⁸¹

Die Anzahl der HS-Abschlüsse fällt mit jeweils N=8 in den Jahren 2001 und 2002 relativ niedrig aus. Davon ausgehend ist zwar auch für die AHS im Hinblick auf die letzten drei Jahre eine kontinuierliche Steigerung festzustellen. Dabei verdankt sich die Steigerung im Jahr 2004 vor allem dem sprunghaften Anstieg an Studierendenzahlen im Jahr 2003. Im WS des Jahres 2003 wurde mit N=34 einmalig eine besonders hohe Anzahl an Studierenden in den HS-Zweig aufgenommen, die dann im Sommer 2004 ihren Abschluss erwerben konnten. Von daher erreichen die Abschlusszahlen mit N=14 (So2004) dann auch einen absoluten Höchstpunkt und tragen zu dem hohen Gesamtergebnis von 20 Abschlüssen bei. Die Studierendenzahlen haben sich danach wieder auf einen ‚Normalstand‘ eingependelt. So befinden sich im WS9/04 N=9 Studierende in der H2 und N=17 in der H1. Von daher ist tendenziell für das Jahr 2005 auch wieder eine geringere Zahl an HS-Abschlüssen zu erwarten, die um den Mittelwert von 6,5 Abschlüssen pro Halbjahr liegen wird.

Insgesamt gesehen erweist sich die ARS damit als der einzige Bildungszweig, der sowohl von den Studierendenzahlen als auch von den Abschlüssen her ein kontinuierliches Wachstum zu verzeichnen hat.

Die Tabelle der **Neuaufnahmen**²⁸² (jeweils 1. Semester) zeigt die gleichen Tendenzen wie die Entwicklung der Studierendenzahlen insgesamt. Während im Zeitraum 1999-2004 die Neuaufnahmen in die AHS und das AG – in Absehung vom Peak im Jahr 2003 – eher stagnieren, setzt sich die Phase kontinuierlichen Wachstums an der ARS weiter fort.

Tabelle 16: Abendschule Kassel - Entwicklung der ‚Aufnahmezahlen‘ in H1, R1 und VK

Jahr	Bildungszweig					
	Abendhauptschule		Abendrealschule		Abendgymnasium	
	SS	WS	SS	WS	SS	WS
1999	19	20	66	101	27	55
2000	13	20	41	93	20	47
2001	15	13	55	108	43	50
2002	14	19	65	97	34	42
2003	17	34	85	135	51	65
2004	18	17	72	120	46	48

Im Bereich der *AHS* steigen die Neuaufnahmen (SS/WS) im Zeitverlauf dagegen nicht an; auch unterscheiden sich die Aufnahmezahlen zwischen Sommersemester und Wintersemester nicht wesentlich. Die Stagnation im Hauptschulsegment ist dabei dem Umstand geschuldet, dass die

²⁸¹ So weist die Abendschule auch in ihrem Schulprogramm (S. 4) darauf hin, dass „zahlreiche Studierende (...) die Schule bereits nach der Q2 mit der Fachhochschulreife“ verlassen.

²⁸² Es gilt generell, dass diese Neuaufnahmen sich auf den Statistikzeitpunkt März und September beziehen, so dass die Zahlen den Bestand ca. vier Wochen nach Semesterbeginn widerspiegeln. Es handelt sich damit also nicht um die tatsächlichen Anfängerzahlen zu Semesterbeginn.

Abendschule Kassel diesen Bildungsgang prinzipiell nur einzügig anbietet. Mit Ausnahme der WS 1999 und 2000 belaufen sich die Neuaufnahmen regelmäßig auf eine Zahl unter 20 Studierenden. Die sehr hohe Aufnahmezahl im WS 2003 (Peak) erweist sich auch insofern als eine Ausnahme. Im *Realschulsegment* steigen die Aufnahmezahlen insgesamt an, wobei der Unterschied zwischen Sommer- und Wintersemester bestehen bleibt – im WS werden also regelmäßig mehr Studierende aufgenommen. Demgegenüber ist im *gymnasialen Bildungsgang*, außer in 2003, keine Steigerung der Neuaufnahmen in den Vorkurs feststellbar. Anders als im mittleren Segment nähern sich die Anfängerzahlen im Sommer- und im Wintersemester ab 2001 immer weiter an. Im Jahr 2004 nivellieren sich diese Unterschiede dann vollständig.

4.2.2 Lehrgangsverläufe

Wir betrachten im Folgenden die Lehrgangsverläufe an der Abendschule Kassel getrennt nach Bildungsgängen im Zeitraum 1999-2004. Die Tabellen bilden dabei den quantitativen Verlauf entlang der Ausbildungsstufen zu den jeweiligen Statistikzeitpunkten zu Beginn des Sommersemesters und des Wintersemesters ab. Im Hinblick auf die Tabellen sind prinzipiell zwei Perspektiven möglich: Bei einer zeilenweisen Betrachtung liegt der Fokus auf der Ausbildungsstufe, bei einer diagonalen Lesweise dagegen auf einzelnen Lehrgängen. Liest man die Tabellen also zeilenweise, rücken die Gruppengrößen im Zeitverlauf in den Blick. So kann man etwa aus der jeweils ersten Zeile (H1, R1, VK) die Anfängerzahlen ablesen. Betrachtet man die Tabellen aber entlang der eingezeichneten Diagonalen, lässt sich – analog zum Hessenkolleg – der Verlauf vollständiger Lehrgänge über die Ausbildungsstufen hinweg verfolgen. Damit rückt dann die quantitative Entwicklung eines Lehrgangs über den Verlauf der Ausbildung in den Mittelpunkt. Man kann so beispielsweise einen Realschullehrgang vom 1. Semester (R1) bis zum letzten Semester (R4) verfolgen und in der letzten Zeile der Tabelle die Anzahl der in diesem Lehrgang erworbenen Abschlüsse ablesen. Diese Betrachtungsweise bildet hier den zentralen Fokus und liefert erste Anhaltspunkte im Hinblick auf die Selektivität bzw. Selektionsschwellen der einzelnen Bildungsgänge.

4.2.2.1 Abendhauptschule

Da der Hauptschulbildungsgang nur ein Jahr dauert, lassen sich in der Tabelle insgesamt 10 vollständige Verläufe entlang der Diagonalen abbilden und mit den jeweils erreichten Abschlüssen in Beziehung setzen.

Tabelle 17: Abendhauptschule Kassel - Entwicklung der Studierendenzahlen 1999 – 2004

Ausbildungsstufen	3/99	9/99	3/00	9/00	3/01	9/01	3/02	9/02	3/03	9/03	3/04	9/04
H1	19	20	13	20	15	13	14	19	17	34	18	17
H2	16	10	11	10	7	9	5	5	14	11	18	9
HS-Abschl.	12	8	7	4	4	6	2	3	11	6	14	

Aufgrund der kurzen Dauer der Ausbildung können hier keine *spezifischen* Selektionsmuster deutlich werden, da es im Verlauf der Ausbildung nur einen Übergang von H1 nach H2 gibt, an dem Selektion wirksam werden kann. Es ist allerdings erkennbar, dass sich die Gruppen im Übergang in H2 regelmäßiger reduzieren. Im Zeitraum von 3/99 bis 3/04 (=11 Zeitpunkte) befinden sich N=202 Studierende in H1, davon gelangen N=109 (von 9/99 bis 9/04) in die H2, das sind rund 54%. Eine zweite Hürde bildet die Austrittsstelle ‚Hauptschulabschluss‘, an der die Selektivität allerdings weniger stark ausgeprägt ist als nach dem 1. Semester. Dennoch wird erkennbar, dass nicht jeder Teilnehmer der H2 auch zu einem Hauptschulabschluss gelangt. Über die 11 Messzeitpunkte von 3/99 bis 3/04 hinweg erreichen von insgesamt 116 Studierenden in der H2 N=77, das heißt rund zwei Drittel (66,34%) einen Hauptschulabschluss. Zur besseren Übersicht gruppieren wir die Tabelle um, so dass die einzelnen Lehrgänge nunmehr spaltenweise von oben nach unten zu lesen sind.

Tabelle 18: Abendhauptschule Kassel – Lehrgänge 3/99 -9/03

Lehrgang ab Semester	3/99	9/99	3/00	9/00	3/01	9/01	3/02	9/02	3/03	*9/03
H1	19	20	13	20	15	13	14	19	17	34
H2	10	11	10	7	9	5	5	14	11	18
HS-Abschl.	8	7	4	4	6	2	3	11	6	14
Quote in %	42,11	35,00	30,77	20,00	40,00	15,38	21,43	57,89	35,29	41,18

*Lehrgang 9/03 ist Gegenstand der detaillierten Längsschnittanalyse (Kap. 4.2.3.1)

In der letzten Zeile der Tabelle sind die jeweiligen Erfolgsquoten der Lehrgänge aufgeführt. Sie geben die Relation der Hauptschulabschlüsse zu den Studierenden in H1 an. Im Falle der Abendhauptschule bildet diese Quote eine relativ genaue Angabe, da die Abendschule Kassel a) in der Regel keine Studierenden in die H2 aufnimmt und es b) nur wenige Wiederholer der H2 gibt. Das bedeutet, dass die Quote kaum mit Unschärfen belastet ist. Die Abschlussquote variiert zwischen einem Maximum von rund 58% (9/02) und einem Minimum von 15% (9/01). Die Werte streuen dabei sehr breit und liegen insgesamt deutlich unter 50%. Das bedeutet, dass regelmäßig weit weniger als die Hälfte der Anfänger auch zu einem Hauptschulabschluss gelangt. Da die Erfolgsquoten von Ausbildungsjahrgang zu Ausbildungsjahrgang sehr unterschiedlich ausfallen, geben wir zur Einschätzung der zentralen Tendenz die durchschnittliche Abschlussquote an. Über die 10 komplett abgebildeten Lehrgänge beginnen insgesamt N=184 Studierende die Ausbildung in H1, davon erreichen N=65, das heißt rund 35%,

einen Abschluss. Im Durchschnitt beendet also nur jeder Dritte die Ausbildung erfolgreich mit einem Hauptschulabschluss.

4.2.2.2 Abendrealschule

Da die Abendrealschule jeweils zwei Jahre nach Beginn eines Lehrgangs im halbjährlichen Turnus Abschlüsse erzeugt, lassen sich insgesamt 8 komplette Lehrgangsverläufe abbilden, die jeweils durch eine diagonale Linie markiert sind.

Tabelle 19: Abendrealschule Kassel - Entwicklung der Studierendenzahlen 1999 – 2004

Ausbildungsstufen	3/99	9/99	3/00	9/00	3/01	9/01	3/02	9/02	3/03	9/03	3/04	9/04
R1	66	101	41	93	55	108	65	97	85	135	72	120
R2	40	34	37	34	55	49	53	46	45	62	82	43
R3	24	30	19	30	19	38	26	44	36	46	51	71
R4	31	18	27	13	18	18	26	21	39	27	34	48
RS-Abschl.	24	14	22	7	15	12	22	10	28	24	21	

Betrachtet man sich zunächst die ersten beiden Zeilen der Tabelle entlang der Diagonalen, werden die Größenverhältnisse zwischen der R1 und der R2 augenfällig: Die R2 ist in manchen Lehrgängen gegenüber der Startgruppe (R1) um die Hälfte dezimiert. Bei einem Blick auf die letzten beiden Zeilen fällt darüber hinaus auf, dass nicht jeder, der in die R4 gelangt, auch einen Realschulabschluss ablegt. Anhand der umgruppierten Tabelle werden wir der Selektivität der einzelnen Ausbildungsstufen sowie den Abschlussquoten etwas detaillierter nachgehen.

Tabelle 20: Abendrealschule Kassel – Lehrgänge 3/99 – 9/03

Lehrgang ab Semester	3/99	9/99	3/00	9/00	3/01	9/01	3/02	*9/02	3/03	9/03
R1	66	101	41	93	55	108	65	97	85	135
R2	34	37	34	55	49	53	46	45	62	82
R3	19	30	19	38	26	44	36	46	51	71
R4	13	18	18	26	21	39	27	34	48	
RS-Abschl.	7	15	12	22	10	28	24	**21		
Quote in %	10,61	14,85	29,27	23,66	18,18	25,93	36,92	21,65		

Anm.: *Lehrgang 9/02 ist Gegenstand der detaillierten Längsschnittanalyse (Kap. 4.2.3.2)

**Zwei dieser 21 Abschlüsse entstammen nicht dem R-Bereich; die Quote liegt damit bei 19,59%.

Anders als bei der Abendhauptschule ist im R-Bereich – auch aufgrund der Ausbildungsdauer – immer mit einer gewissen Anzahl an Wiederholern und Quereinsteigern zu rechnen. Dennoch lassen sich zumindest näherungsweise Abschlussquoten für die einzelnen Lehrgänge angeben. Sie stellen die Relation der Abschlüsse zu den Anfängerzahlen in R1 dar und liefern so Anhaltspunkte zu einer Einschätzung des ‚Erfolgs‘ der jeweiligen Lehrgänge. Zu berücksichtigen ist dabei aber, dass diese Quoten systematisch auf einer Überschätzung beruhen, da weder Wiederholer noch Quereinsteiger, die die Ausgangsgruppen ja immer wieder auffüllen, ausgewiesen werden. Die tatsächlichen Erfolgs- bzw. Abschlussquoten werden von daher

noch niedriger liegen als die in der Tabelle aufgeführten Werte.²⁸³ Die auf der Basis der Anfängergruppen errechnete Quote ist mit anderen Worten mit Unschärfen belastet.

Insgesamt variieren die Quoten zwischen einem Minimum von 10,61% und einem Maximum von 36,92% und weisen damit über die kompletten Lehrgänge hinweg zum Teil erhebliche Schwankungen auf. Die Lehrgänge 3/99 (10,61%), 9/99 (14,85%) und 3/00 (18,18%) erreichen dabei mit Werten deutlich unter 20% die niedrigsten Abschlussquoten. Zur besseren Einschätzung berechnen wir – wie bei der Abendhauptschule – die durchschnittliche Erfolgsquote für alle Anfänger. In den 8 kompletten Realschullehrgängen beginnen insgesamt N=626 Anfänger die Ausbildung in der R1, davon erlangen dann mit N=139 rund 22% eine Mittlere Reife. Das bedeutet, dass bezogen auf die Anfängergruppen maximal nur etwa jeder 5. Studierende an der ARS auch einen Realschulabschluss auf direktem Wege ablegt. Diejenigen, die nicht im ersten Anlauf einen Abschluss schaffen, können diesen (zumindest theoretisch) zu einem späteren Zeitpunkt noch erreichen.

Mit Blick auf die Selektivität des Bildungsgangs erweist sich der Übergang von R1 nach R2 als die zentrale Selektionshürde. Von den 626 Anfängern der 8 kompletten Lehrgänge (3/99 – 9/02) kommen mit einer Anzahl von 353 Studierenden gerade noch 56,4% in der R2 an. Im Durchschnitt überwindet also nur etwas mehr als die Hälfte der Studierenden diese erste Selektionshürde. Auffällig dabei ist, dass gerade die großen Eingangsgruppen in den Wintersemestern (9/99, 9/00, 9/01 und 9/02) im Übergang zum 2. Semester hin stark dezimiert sind. Die Selektivität ist im Hinblick auf die kleinen Eingangsgruppen in den Sommersemestern demgegenüber weitaus geringer ausgeprägt (vgl. etwa Startgruppe 3/00 und 3/01). Ein Schluss aus der Perspektive der Nutzer könnte entsprechend lauten: Wer die Ausbildung in einer kleineren Gruppe im Sommer beginnt, erhöht seine Chancen auch im 2. Semester anzukommen.

Ein Blick auf das Ende der Ausbildung, das heißt auf die Austrittsstelle ‚Realschulabschluss‘ zeigt, dass bezogen auf die 8 kompletten Lehrgänge von den N=196 Studierenden in der R4 noch 139 Studierende den Abschluss schaffen, das entspricht einem Anteil von 71%. Das bedeutet umgekehrt, dass 3 von 10 Studierenden die letzte Hürde nicht im ersten Anlauf nehmen.

²⁸³ Anmerkung der Abendschule vom Oktober 2005: „Hier sind dann aber auch diejenigen Studierenden zu berücksichtigen, die nicht im direkten Durchgang, aber nach der Wiederholung eines Semesters einen erfolgreichen Abschluss erreichen. Durch diese wird die Quote erhöht!“.

4.2.2.3 Abendgymnasium

Die Tabelle zeigt entlang der Diagonalen 5 komplette Lehrgangsverläufe, die jeweils mit dem Vorkurs beginnen. In der letzten Zeile sind die in den einzelnen Lehrgängen abgelegten Abiture verzeichnet.

Tabelle 21: Abendgymnasium Kassel - Entwicklung der Studierendenzahlen 1999 – 2004

Ausbildungsstufe	3/99	9/99	3/00	9/00	3/01	9/01	3/02	9/02	3/03	9/03	3/04	9/04
VK	27	55	20	47	43	50	34	42	51	65	46	48
E1	34	26	27	21	38	29	28	32	26	42	36	31
E2	25	30	13	25	11	26	15	25	28	25	29	23
Q1	18	20	22	22	18	12	14	16	14	22	23	24
Q2	20	17	13	20	18	15	10	13	15	11	10	16
Q3	9	16	12	9	11	15	12	9	11	11	7	4
Q4	8	7	11	9	8	10	11	10	5	4	9	6
Abiture	7	7	11	7	7	9	10	7	5	4	9	

Schaut man sich die Zeile ‚Q4‘ an, fallen auf den ersten Blick die durchgängig kleinen Gruppengrößen ins Auge. Die Tabelle weist für die Q4 in den letzten beiden Jahren 2003 und 2004 jeweils weniger als 10 Studierende aus. In 2004 liegen sogar die Gruppen in der Q3 nur noch bei N=7 (3/04) und N=4 (9/04) Personen. Aus den letzten beiden Zeilen wird insgesamt deutlich, dass die Studierenden, die es bis in die Q4 geschafft haben, in der Regel auch ein Abitur erwerben.

Tabelle 22: Abendgymnasium Kassel – Lehrgänge 3/99 – 9/02

Lehrgang ab Semester	3/99	9/99	3/00	9/00	*3/01	9/01	3/02	9/02
VK	27	55	20	47	43	50	34	42
E1	26	27	21	38	29	28	32	26
E2	13	25	11	26	15	25	28	25
Q1	22	18	12	14	16	14	22	23
Q2	18	15	10	13	15	11	10	16
Q3	15	12	9	11	11	7	4	
Q4	11	10	5	4	9	6		
Abitur	10	7	5	4	9			
Quote in %	37,04	12,73	25,00	8,51	20,93			

*Lehrgang 3/01 ist Gegenstand der detaillierten Längsschnittanalyse (Kap. 4.2.3.3)

In der umgruppierten Tabelle ist die Entwicklung der gymnasialen Lehrgänge differenziert nach Ausbildungsphasen aufgeschlüsselt. Analog zum HS- und RS-Bereich werden die Abschlussquoten für die fünf kompletten Lehrgänge in der letzten Zeile angegeben. Die fette Linie zwischen den Zeilen ‚Q2‘ und ‚Q3‘ markiert die Schwelle bzw. den Übergang im Ausbildungsverlauf, ab dem eine Fachhochschulreife erworben werden kann.

Bezogen auf alle 8 Lehrgänge variieren die ‚Anfängerzahlen‘ zwischen N=20 (Min.) und N=55 (Max.) Studierenden im Vorkurs. Die Übergänge vom VK zur E1 stellen sich dabei für die Anfängergruppen sehr unterschiedlich dar: So sinkt beispielsweise die Studierendenzahl in 9/99 von N=55 um mehr als die Hälfte auf N=27 und in 09/01 von N=50 auf N=28. Demgegenüber gibt es andere Lehrgänge, die kaum einen Verlust oder sogar einen Zuwachs zu

verzeichnen haben, so etwa der 3/99er- (27:26) oder der 3/00er-Lehrgang (20:21). Im Gegensatz zum Realschulbereich wird man hier aber weniger mit einer geringeren Selektivität in kleinen Eingangsgruppen rechnen dürfen. Vielmehr ist die Ursache für dieses insgesamt uneinheitliche Bild dem Umstand ungleichmäßiger Abgänge in und nach dem Vorkurs sowie Zugängen in die E1 zuzuschreiben. Das heißt, gerade kleine Gruppen werden durch Zugänge immer wieder neu aufgefüllt.²⁸⁴ Man wird am Abendgymnasium neben Wiederholern mit einer nicht unerheblichen Anzahl an Direkteinsteigern in die E-Phase, wie zum Beispiel mit Übergängern von anderen Schulen oder auch Studierenden aus dem eigenen Realschulzweig, rechnen müssen. Dieser Anteil wird zwar nicht so groß sein wie der am Hessenkolleg, bei dem entlang der Aufnahmekriterien ein direkter Einstieg in die E-Phase regelmäßig in einer hohen Anzahl vorgesehen ist. Dennoch speist sich die E1 auch am Abendgymnasium aus Übergängern vom Vorkurs, Wiederholern und Direktaufnahmen, die auf der Basis der hier vorliegenden Bestandsdaten zu den Statistikzeitpunkten nicht ausgewiesen werden können. Gesicherte Aussagen zu Übergangsquoten sind so nicht möglich. Insgesamt ergibt sich entlang der Zahlen für die Übergänge von VK zu E1 an dieser Stelle nur ein unklares Bild.

Unabhängig davon lässt sich aber anhand der Tabelle über den Verlauf aller 8 aufgeführten Lehrgänge hinweg feststellen, dass sich die Gruppengrößen bis zur Q2 bereits stark dezimieren. Betrachtet man sich die Vorkursgrößen im Vergleich zur Q2, so wird deutlich, dass bezogen auf alle 8 Lehrgänge im Durchschnitt zwei Drittel der Studierenden bis zur Q2 verloren gehen.²⁸⁵ Das bedeutet, dass das Gros der Studierenden erst gar nicht bis zu der für eine Fachhochschulreife entscheidenden Selektionshürde ‚Q2‘ gelangt. Ab der Q3 reduzieren sich die Gruppen dann noch weiter durch diejenigen Studierenden, die die Schule mit einer Fachhochschulreife verlassen. In der Folge sind dann die Gruppen in der Q3 und Q4 und damit auch die Anzahl derjenigen, die ein Abitur erreichen können, nur noch sehr klein. Insofern ist auch für die beiden nächsten Abschlusstermine nur eine niedrige Zahl an Abituren zu erwarten, denn Ende 2004 befinden sich nur 6 Studierende in der Q4 und 4 Studierende in der Q3.

Im Fokus auf die in der Tabelle angegebene Abiturquote ist im Falle des Abendgymnasiums folgendes zu berücksichtigen: Die Quote, die generell auf die Anfängergruppe, hier konkret auf den Vorkurs bezogen ist, berücksichtigt weder Wiederholer noch Quereinsteiger, und ist aufgrund der (theoretisch) breiteren Einstiegsmöglichkeiten sehr viel stärker mit Unschärfen

²⁸⁴ Fiktives Beispiel: Es befinden sich 20 Anfänger im Vorkurs, von denen nur 12 Personen die E1 erreichen. Kommen in der E1 9 Direkteinsteiger hinzu, ist die Gruppe auf N=21 Studierende aufgefüllt. Dieser Effekt wird bei großen Gruppen nicht sichtbar.

²⁸⁵ Es ist zu vermuten, dass sich darunter immer Studierende befinden werden, die diese Ausbildungsstufe nicht auf direktem Wege, sondern erst nach einer Wiederholung erreichen. Diese Studierenden tauchen dann aber im nächsten Lehrgang auf, für den sich ja entlang der Tabelle tendenziell das gleiche Bild ergibt.

belastet als bei der Abendhaupt- oder Abendrealschule. Erschwerend kommt hinzu, dass auch Fachhochschulreifen in der Quote nicht berücksichtigt sind, da sie nicht unmittelbar einem bestimmten Lehrgang zugerechnet werden können. Vor dem Hintergrund, dass die FHSR an der Abendschule Kassel aber im Durchschnitt die Hälfte der im gymnasialen Zweig erzeugten Abschlüsse ausmacht, ist die Abiturquote zur Einschätzung des Erfolgs eines Lehrgangs ausgesprochen ungenau. Für die vereinfachten Längsschnittbetrachtungen entlang der Studierendenzahlen ist festzustellen, dass die Unschärfe der Quote steigt, je vielfältiger die Einstiegsmöglichkeiten und die alternativen Abschlussarten in einem Bildungsgang sind. Im Falle des AG ist man für genauere Aussagen damit auf die detaillierte Längsschnittanalyse verwiesen. Insgesamt ist mit Blick auf die Anzahl der Abschlüsse bzw. Quoten aber dennoch zu konstatieren, dass an der Abendschule in Kassel nur sehr wenige Studierende ein Abitur erreichen. Die Quoten variieren zwischen einem Maximum von 37,04% (3/99) und einem Minimum von 8,51% (9/00). Mit Bezug auf die 5 kompletten Lehrgänge legen von den 192 Studierenden, die die Ausbildung mit dem Vorkurs beginnen, maximal N=35, das heißt 18%, ein Abitur ab. Auch hier gilt, dass die tatsächlichen Quoten noch niedriger liegen werden.

4.2.3 Längsschnittanalysen der drei letzten Lehrgänge AHS, ARS und AG

Die Längsschnittanalyse der Abendschule Kassel umfasst drei Teile, die sich auf die Entwicklung des jeweils letzten Lehrganges in den Schulzweigen *Abendhauptschule* (4.2.3.1), *Abendrealschule* (4.2.3.2) und *Abendgymnasium* (4.2.3.3) beziehen. Die Längsschnitt-Betrachtung lässt hier einerseits Aussagen über die Selektivität innerhalb der einzelnen Bildungsgänge zu. Andererseits können aber auch Schlüsse auf die Durchlässigkeit zwischen den Schultypen im dreigliedrig organisierten System der Abendschule Kassel gezogen werden. Auf der Basis dieser Analysen sind differenzierte Aussagen über den Ausbildungsverlauf von Kohorten bzw. Gruppen durch die jeweiligen Bildungsgänge möglich. Die Absolventen der Lehrgänge sind in dieser Analyse den Startkohorten zurechenbar, so dass genaue „Erfolgsquoten“ angegeben werden können. Innerhalb der einzelnen Bildungsgänge werden Selektivitätseffekte in der Form von Fremd- und Selbstselektion im Verlauf der Ausbildung deutlich erkennbar.

4.2.3.1 Abendhauptschule WS 2003/04 – SS 2004

In der nachfolgenden Tabelle ist der detaillierte Verlauf des letzten Hauptschulzyklus an der Abendschule Kassel dargestellt, der im Sommersemester 2004 endete. An der Abendhauptschule Kassel ist ein direkter Quereinstieg in die H2 aus grundsätzlichen (pädagogischen) Erwägungen heraus, vor allem aber aufgrund der kurzen Ausbildungsdauer von nur einem Jahr, in der Regel nicht möglich (vgl. Kap. 2).

**Tabelle 23: Längsschnitt Abendhauptschule Kassel / Entwicklung eines AHS-Lehrgangs
WS 2003/04 – SS 2004**

	N	N
Aufnahme in H1 WS 2003/04	34	
davon Unterbrecher/Wdh. der vorangegangenen H1		0
Unterbrecher/Abgänger im Semester	9	
Versetzt von H1 nach H2	17	
Nicht versetzt	8	
davon wiederholen		3
davon Abgänge		5
Aufnahme in H2 SS 2004	18	
davon aus H1		17
davon Wiederholer		1
davon Unterbrecher		0
Unterbrecher/Abgänger im Semester	2	
Hauptschulabschluss, gesamt	14	
davon Übergang (Anmeldung) ARS		9
Ohne Abschluss	2	
davon wiederholen		1
Abgänge ohne Abschluss		1

Im Wintersemester 2003/04 werden 34 Studierende in die H1 der Abendhauptschule aufgenommen. In die Startkohorte gehen ausschließlich Neueinsteiger ein, das heißt in der Gruppe befinden sich keine Wiederholer aus der vorgehenden H1. Genau die Hälfte der Anfänger (N=17) schafft den Übergang in das nächste Semester. Von den 17 Personen, die aus der Kohorte herausfallen, werden N=8 nicht versetzt (Fremdselektion) und N=9 brechen die Ausbildung noch im laufenden Semester ab.²⁸⁶ Von den N=8 *nicht versetzten* Studierenden wiederholen 3 die H1 und 5 verlassen nach der Nichtversetzung die Schule definitiv. Insgesamt gehen der Abendhauptschule damit N=14 Personen verloren. Die H2 startet mit zusätzlich einem Wiederholer, also mit 18 Studierenden. Von diesen 18 Studierenden erreichen 14 den Hauptschulabschluss. Das entspricht bezogen auf die Startkohorte einer Abschlussquote von 41%.²⁸⁷ Aus der Gruppe der 14 Absolventen melden sich insgesamt 9 für die Abendrealschule an. Das bedeutet, dass 64% der erfolgreichen Absolventen in den höheren Bildungsgang wechseln, sofern sie auch faktisch in der R1 ankommen.

4.2.3.2 Abendrealschule WS 2002/03 - SS 2004

An der ASK wird die Abendrealschule in zwei unterschiedlichen Zweigen angeboten, so dass in der nachfolgenden Analyse zwei Realschullehrgänge parallel zu betrachten sind. Bei den beiden Ausbildungszweigen, die in der Tabelle aufgeführt sind, handelt sich um Lehrgänge im so genannten A- und B-Modell. Im Modell A wird vom 1. Semester an die zweite Fremdsprache

²⁸⁶ An dieser Stelle wird vom Ersteller der Tabelle zwar nicht zwischen faktischen Abbrechern und Unterbrechern unterschieden, es erscheint aber hoch wahrscheinlich, dass der überwiegende Teil dieser Personen (gerade im 1. Semester des Hauptschulbereichs) dem System insgesamt verloren geht. Wir behandeln im Folgenden die Kategorie ‚Unterbrecher/Abgänger‘ als Aussteiger aus dem System. Dadurch entsteht eine leichte Unschärfe, da sich in den anderen Bildungsgängen, insbesondere im R-Bereich, zeigt, dass es auch Wiedereinsteiger nach Unterbrechung gibt. Auf jeden Fall aber fallen Abgänger aus der jeweils fokussierten Kohorte heraus.

²⁸⁷ Wenn der Wiederholer, der in H2 dazukommt auch zu den Absolventen gehört, dann sinkt diese Quote auf 38% bezogen auf die Startkohorte.

Französisch erteilt, im Modell B stattdessen Arbeitslehre ab R3 (vgl. dazu Kap. 2). Das A-Modell soll Studierenden den Übergang in das AG insofern erleichtern, als die Absolventen bei guten Leistungen ein Semester (den Vorkurs) einsparen können. Bezogen auf die interne Durchlässigkeit des Systems (Übergänge zwischen Bildungsgängen) fällt bei den beiden in die Tabelle aufgenommenen Realschullehrgängen A und B generell auf, dass kein Studierender aus der H2 der Abendhauptschule in diese Realschullehrgänge eingeht.²⁸⁸ In der folgenden Analyse der beiden Realschullehrgänge nehmen wir zunächst die Absolventen in den Blick, also die Studierenden, die auf direktem Wege von der Startkohorte aus nach zwei Jahren den Realschulabschluss erwerben (4.2.3.2.1). In einem nächsten Schritt wenden wir uns dann der Selbst- und Fremdselektion innerhalb des Bildungsgangs zu (4.2.3.2.2).

**Tabelle 24: Längsschnitt Abendrealschule Kassel / Entwicklung eines ARS-Lehrgangs
WS 2002/03 - SS 2004**

(jeweils ein Lehrgang, Zweig a) mit Französisch und Zweig b) ohne Französisch)

	n	n	n	n	S N	S N
R1 (a/b) WS 2002/03	R1a		R1b			
Aufnahmen in R1	22		75		97	
davon aus H2		0		0		0
davon Wiederholer R1		2		5		7
davon Unterbrecher R1		0		2		2
Unterbrecher/Abgänger im Semester	5		40		45	
Versetzt von R1 nach R2	14		28		42	
Nicht versetzt	3		7		10	
davon wiederholen		1		1		2
davon Abgänge		2		6		8
R2 SS 2003	R2a		R2b		N	N
Teilnehmer R2	12		35		47	
davon Weiterführung nach R1		10		28		38
davon Wiederholer von R2		1		4		5
davon Unterbrecher R2		0		2		2
davon Quereinstieg in R2		1		1		2
davon aus H2		0		0		0
Unterbrecher/Abgänger im Semester	5		13		18	
Versetzt von R2 nach R3	7		22		29	
Nicht versetzt	0		0		0	
davon wiederholen		0		0		0
davon Abgänge		0		0		0
R3 WS 2003/04 (Mischung der Zweige a und b)	R3a		R3b		N	N
Teilnehmer R3	8		38		46	
davon Weiterführung nach R2		7		22		29
davon Wiederholer von R3		0		8		8
davon Unterbrecher R3		0		3		3
davon Quereinstieg in R3		1		5		6
davon aus H2		0		0		0
Unterbrecher/Abgänger im Semester	0		6		6	
Versetzt von R3 nach R4	8		24		32	
Nicht versetzt	0		8		8	
davon wiederholen		0		4		4
davon Abgänge		0		4		4

²⁸⁸ Obgleich auch Übergänge von H2 in die R2 oder R3 theoretisch möglich wären, gibt es in dieser Kohorte keinen einzigen Studierenden, der auf direktem Wege von der Hauptschule in den Realzweig wechselt.

Entwicklung eines ARS-Lehrgangs WS 2002/03 - SS 2004

R4 SS 2004 (Mischung der Zweige a und b)	R4a		R4b		N	N
Teilnehmer R4	8		26		34	
davon Weiterführung nach R3		7		25		32
davon Wiederholer von R4		0		1		1
davon Unterbrecher R4		1		0		1
Unterbrecher/Abgänger im Semester	2		8		10	
Mittlerer Abschluss	6		13		19	
davon Teilnehmer aus R1		4		13		17
davon Teilnehmer aus H2		0		0		0
Kein mittlerer Abschluss	0		5		5	
davon wiederholen		0		3		3
davon Abgänge ohne Abschluss		0		2		2

4.2.3.2.1 Absolventen und Erfolgsquoten

Wir betrachten die Abendrealschullehrgänge im Durchgang durch die Semester getrennt nach *A-Zweig* und *B-Zweig*. Von Semester zu Semester bilden sich dabei jeweils neue Gruppen, das heißt die Startkohorte wird durch Neuzugänge (Wiederholer etc.) immer wieder aufgefüllt. Die Absolventen aus der Startkohorte aber können am Ende des Bildungsgangs eindeutig zugerechnet werden, da sie in der Tabelle separat ausgewiesen sind. Die Ursprungskohorten der R1 können bis zum Übergang von R1 nach R2 nachverfolgt werden. Ab der R2 entstehen jeweils neue Gruppen. Erst am Ende der Ausbildung kann von den Absolventen wieder auf die Ursprungskohorte zurück geschlossen werden. Für den A-Zweig heißt das, dass von den 10 Studierenden, die von ursprünglich N=22 den Übergang nach R2 schaffen, letztendlich nur noch 4 Studierende ihren Abschluss auf direktem Wege erlangen. Bezogen auf die Startkohorte R1 (N=22) macht dies eine Erfolgs- bzw. Abschlussquote von 18% aus. Im Falle des B-Zweigs erreichen von den 28 Studierenden, die aus der Ursprungskohorte (N=75) den Übergang in die R2 bewältigen, noch 13 den Abschluss ‚Mittlere Reife‘. Relationiert man diese Zahl auf die Startkohorte, so ergibt sich eine Erfolgsquote von 17%. Insgesamt erreichen im A-Modell 6 und im B Modell 13 Studierende den Abschluss. Das bedeutet für den A-Zweig, dass zwei der Absolventen einer anderen als der Startkohorte entstammen. Es handelt sich also um Wiederholer oder Quereinsteiger, die im Laufe des Lehrgangs dazu gekommen sind. Im B-Zweig stammen die insgesamt 13 Absolventen *alle* aus der ursprünglichen Startkohorte (R1). Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass *kein* Wiederholer oder Quereinsteiger den Abschluss im SS04 erlangt hat. Gerade im Falle des B-Lehrgangs sind aber zwischen R2 und R4 mit insgesamt N=24 besonders viele Seiteneinstiege zu verzeichnen.²⁸⁹

In Tabelle 25 sind die Übergangsquoten jeder einzelnen Stufe abgebildet. Die Erfolgsquote im Hinblick auf die Startkohorte ist am Ende der Tabelle hervorgehoben.

²⁸⁹ Die Summe von N=24 ergibt sich aus allen Wiederholern, Quereinsteigern und Wiedereinsteigern zwischen R2 und R4.

Tabelle 25: Abendrealschule Kassel - Erfolgsquoten nach Ausbildungsstufen

	Modell A	Modell B
R1	22	75
R1 nach R2	10 von 22 = 45%	28 von 75 = 37%
R2 nach R3	7 von 12 = 58%	22 von 35 = 69%
R3 nach R4	7 von 8 = 88%	25 von 38 = 66%
R4 – Abschluss	6 von 8 = 75%	13 von 26 = 50%
Absolventen aus R1	4 von 22 = 18%	13 von 75 = 17%

Der *A-Zweig* der Abendrealschule beginnt in R1 mit 22 Studierenden, von denen 45% (N=10) direkt im nächsten Semester ankommen. Die R2 startet mit einer Gruppe von 12 Studierenden, aus der N=7 in die R3 versetzt werden, das heißt 58% erreichen die nächste Stufe. In der R3 befinden sich zu Semesterbeginn 8 Studierende, von denen wiederum 7 in R4 ankommen. Die Erfolgsquote auf dieser Stufe liegt damit bei 88%. Von 8 Teilnehmern aus R4 schaffen dann noch N=6 ihre Mittlere Reife.

Der *B-Zweig* der ARS beginnt mit einer Kohorte von N=75 Studierenden, von denen 37% (N=28) in R2 ankommen. Von der neuen R2-Gruppe aus N=35 Teilnehmern gelangen 69% (N=22) nach R3. Zu Semesterbeginn befinden sich 38 Personen in der R3, von denen noch 66% (N=25) nach R4 gelangen. Das letzte Semester umfasst eine Gruppe von N=26. Genau die Hälfte dieser Studierenden, also N=13, erlangt ihren Realschulabschluss.

Aus Tabelle Tabelle 25 wird deutlich, dass die Übergangsquoten von Stufe zu Stufe steigen. Diese Quoten geben die Chance für die Teilnehmer der jeweiligen Stufen an, von einem Semester in das nächst höhere zu gelangen. Umgekehrt bedeutet dies, dass die Selektivität von Semester zu Semester bezogen auf die jeweils neue Startgruppe eines Semesters sinkt. Sie ist dabei in den ersten beiden Semestern am höchsten und nimmt (im A-Modell) bis zum Abschluss kontinuierlich ab. Besonders auffällig im B-Modell ist der Umstand, dass von den Teilnehmern der R4 nur 50% auch ihren Realschulabschluss erlangen.

4.2.3.2.2 Selbstselektion und Fremdselektion²⁹⁰

Das 1. Semester (R1) stellt sich deutlich erkennbar als die zentrale Selektionsinstanz des Realschulbildungsgangs heraus. Selektion findet, wenngleich in geringerem Maße, auch noch in R2 statt. Ab R3 aber bleiben die Gruppen, vor allem im A-Zweig, relativ stabil.

Allein im ersten Semester gehen den beiden R-Lehrgängen von 97 Teilnehmern insgesamt 53 Personen verloren. Davon brechen N=45 die Schule noch im Semester ab und N=8 nach der Nichtversetzung in R2. Nimmt man die 4 Personen, die im A-Zweig nach der Versetzung nicht in R2 ankommen hinzu, liegt der Verlust bei N=57. Das heißt, dass nach dem 1. Semester über

²⁹⁰ In der Unterscheidung Selbstselektion / Fremdselektion tritt eine begriffliche Unschärfe ein, da es sich bei der Selbstselektion der Studierenden auch um eine „fremdinduzierte“ Selbstselektion handeln kann, etwa aufgrund von Tendenznoten, mit denen auf Leistungsschwächen hingewiesen wird. Bei der ASK findet etwa Mitte des Semesters eine Tendenznotenkonferenz statt. [Stichwort „Exklusionsberatung“]. Weitere Effekte können sich durch die Größe der Anfangsklassen im B-Zweig ergeben.

die Hälfte der Studierenden bereits aus dem System heraus gefallen ist. Der weitaus größte Anteil ist dabei der Selbstselektion der Teilnehmer zuzurechnen. Im 2. Semester tritt noch einmal ein erheblicher Schwund von $N=18$ durch „freiwillige“ Abbrecher während des Semesters ein. In diesem Semester findet dagegen aber keine Fremdselektion durch Nichtversetzung statt. Die ersten beiden Semester markieren damit *die* Phase des Ausbildungsganges, in der die Studierendenzahl hauptsächlich durch Selbstselektion ausdünnert. In der zweiten Hälfte der Ausbildung (R3 und R4) fallen zusammengenommen noch einmal 16 Studierende durch Abgang während des Semesters und weitere 6 durch Abgang nach Nichtversetzung heraus. Die Verluste über die Ausbildungsdauer von 2 Jahren belaufen sich auf insgesamt $N=93$ (!) Studierende. Es handelt sich dabei um Personen, die sich mehr oder weniger lange im System aufgehalten haben, dann aber die Schule ohne einen Abschluss verlassen. Dem System gehen damit auf dem Weg durch den Bildungsgang beinahe ebenso viele Studierende verloren, wie an der Eintrittsstelle aufgenommen wurden.

4.2.3.3 Abendgymnasium SS 2001 – SS 2004

Unter der Perspektive interner Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen ist hier besonders interessant, dass in die Startkohorte des Vorkurses im SS01 „Eigengewächse“ aus vorangegangenen Bildungsgängen bzw. Aufbaukursen eingehen. Das heißt, etwa die Hälfte der Aufnahmen rekrutiert sich aus den Absolventen des DaZ-Lehrgangs und den Übergängern aus der R4. Im Fokus steht hier u.a. die Frage, ob diese beiden Subgruppen ‚DaZ-Absolventen‘ (N=15) und ‚Realschulabsolventen‘ (N=7), die bereits eine Bildungskarriere an der ASK hinter sich haben, im Laufe des gymnasialen Ausbildungsganges auch zu einem Abschluss ‚Abitur‘ oder ‚FHSR‘ gelangen. Die beiden Subgruppen unterscheiden sich: Während die Absolventen des (max.) 1-jährigen DaZ-Aufbaukurses, der institutionell dem gymnasialen Ausbildungsgang zuzurechnen ist, als Nicht-Muttersprachler lediglich sprachlich auf den Unterricht im AG vorbereitet werden sollen, handelt es sich bei den Realschulabsolventen um ‚echte‘ Bildungsaufsteiger. Die Teilnehmer am Aufbaukurs müssen bei Eintritt in das Abendgymnasium ja bereits über einen mittleren Abschluss verfügen, den die hauseigenen Realschulabsolventen erst in der zweijährigen Ausbildung erworben haben. Unter Gesichtspunkten der internen Durchlässigkeit des Systems betrachtet wird aus der Tabelle überdies deutlich, dass es in den gymnasialen Lehrgang (SS01-SS04) aus der Abendrealschule des A-Modells keine Direkteinstiege in die E-Phase gibt. Im Folgenden betrachten wir zunächst die Absolventen, die die Ausbildung in direktem Wege zum Abitur bewältigt oder zwischen Ende Q2 und Q4 eine Fachhochschulreife erlangt haben (4.2.3.3.1). Im zweiten Schritt gehen wir auf Selektionseffekte der einzelnen Ausbildungsphasen ein (4.2.3.3.2).

Tabelle 26: Längsschnitt Abendgymnasium Kassel / Entwicklung eines AG-Lehrgangs SS 2001 - SS 2004

1. Vorkurs SS 2001	N	N
Aufnahmen in den Vorkurs	49	
davon Unterbrecher/Wiederholer		0
davon aus DaZ		15
davon aus R4		7
Unterbrecher/Abgänger im Semester	22	
Versetzt von VK nach E1	20	
Nicht versetzt	7	
davon wiederholen		4
davon Abgänge		3
2. Einführungsphase Schuljahr 2001/2002	N	N
Teilnehmer E1 WS 2001/02	29	
davon aus Vorkurs		18
davon Quereinstieg		10
davon aus R4 (Direkteinstieg in E-Phase)		0
davon Wiederholer		0
Aus E1		0
Aus E2		0
davon Einstieg nach Unterbrechung		1
Unterbrecher/Abgänger im Semester	16	
Übergänger in E2	13	

Entwicklung eines AG-Lehrgangs WS 2002/03 - SS 2004

Teilnehmer E2 SS 2002	17	
davon aus E1		13
davon Wiederholer von E2		3
davon Einstieg nach Unterbrechung		1
Unterbrecher/Abgänger im Semester	6	
Zugelassen zur Qualifikationsphase	11	
Nicht zugelassen	0	
davon Wdh von E1		0
davon Wdh von E2		0
davon Abgänge		0
3. Qualifikationsphase Schuljahr 2002/2003	N	N
Teilnehmer Q1 WS 2002/03	16	
davon aus der Einführungsphase		11
davon Unterbrecher/Wiederholer		2
davon Quereinsteiger (aus Tagesgymnasien)		3
davon Übergänge von anderen SfE		0
Unterbrecher/Abgänger im Semester	2	
Freiwillige Wiederholung	0	
Übergänger in Q2	14	
Teilnehmer Q2 SS 2003	15	
davon aus Q1		14
davon freiwillige Wdh von Q2		1
davon Einstieg nach Unterbrechung		0
Unterbrecher/Abgänger im Semester	1	
Freiwillige Wiederholung	0	
Abgänge nach Q2 ohne Abschluss	1	
Abgänge nach Q2 mit FHR	2	
davon aus DaZ, AK 2		0
davon aus R4		0
Übergänger in Q3	11	
4. Qualifikationsphase Schuljahr 2003/2004	N	N
Teilnehmer Q3 WS 2003/04	11	
davon aus Q2		11
davon Wiederholung von Q3/Q4		0
davon Einstieg nach Unterbrechung		0
Unterbrecher/Abgänger im Semester	0	
Freiwillige Wiederholung	0	
Abgänge in Q3 mit FHR	2	
davon aus DaZ, AK 2		0
davon aus R4		1
Abgänge nach Q3 mit FHR	0	
davon aus DaZ, Ak 2		0
davon aus R4		0
Abgänge in/nach Q3 ohne FHR	0	
Übergänger in Q4	9	
Teilnehmer Q4 SS 2004	9	
davon aus Q3		9
davon Wiederholung von Q4		0
davon Einstieg nach Unterbrechung		0
Unterbrecher/Abgänger im Semester	0	
Abgänge in/nach Q4 mit FHR	0	
Abgänge nach Q4 ohne Abitur und FHR	0	
Abschluss mit Abitur	N	N
Gesamtzahl der Abschlüsse	9	
Vorbildung der Abiturienten		
Absolventen aus DaZ		0
Realschule (fremd) mit Vorkurs / E-Phase am AG Kassel		8
Absolventen aus ARS (R4)		0
Absolventen aus AHS		0
Absolventen nach Quereinstieg in Q1		1

4.2.3.3.1 Absolventen und Erfolgsquoten

Ingesamt legen im Sommer 2004 N=9 Studierende ihr Abitur ab. Ausgehend von der Startkohorte des Vorkurses (SS01) mit N=49 Teilnehmern erreichen nur N=8 im direkten Durchgang durch die Ausbildungsphasen ihr Abitur. Dies entspricht einer Erfolgs- bzw. Absolventenquote von 16%. Vor dem Hintergrund der Mindesteingangsvoraussetzung eines Realschulabschlusses erscheint diese Quote sehr gering. Die Tabelle weist überdies aus, dass sich unter diesen 8 Absolventen keine Studierenden aus der Subgruppe ‚DaZ‘ oder der Subgruppe hauseigener ‚Realschulabsolventen‘ befinden. Im Durchlauf durch den Ausbildungsgang verlassen insgesamt 4 Studierende mit Fachhochschulreife das Abendgymnasium, davon N=2 nach Abschluss des Semesters Q2 und N=2 in der Q3. Von der Subgruppe der ‚Realschulabsolventen‘ (Eigenproduktion) erreicht ein Studierender den Abschluss der FHSR. Damit lässt sich konstatieren: Die Abschlussquote für diese beiden Subgruppen von insgesamt N=22 Studierenden ist minimal. Das bedeutet auch, dass, zumindest bezogen auf den hier fokussierten Lehrgang, die Chance auf direktem Wege einen höheren Abschluss zu erreichen für diese Gruppen verschwindend gering ist. Wenn dies auch auf andere gymnasiale Lehrgänge der Abendschule zuträfe, folgt daraus, dass vor dem Hintergrund der kontinuierlichen Übergangsquoten vom DaZ-Aufbaukurs in den Vorkurs (im Schnitt 11,5 Studierende), kaum ein Studierender aus dieser Gruppe das Bildungsziel ‚Abitur‘ bzw. ‚FHSR‘ erreicht. Mit Blick auf den *theoretischen Bildungsweg*, der mit dem DaZ beginnt, in den Vorkurs überleitet und vom Konzept her mindestens zur FHSR und idealerweise zum Abitur führen soll, müsste die Zahl der Absolventen mit DaZ eigentlich auf die Zahl der Einsteiger in den Vorkurs relationiert werden. Da zumindest im vorliegenden Lehrgang *kein* DaZ-Absolvent im angegebenen Zeitraum zu einem Abschluss gelangt, stellt sich die Frage, inwieweit der Aufbaukurs im Sinne des eigentlichen Hauptziels, nämlich einer Vorbereitung auf den gymnasialen Bildungsgang, überhaupt sinnvoll ist.

4.2.3.3.2 Selbstselektion und Fremdselektion

Ingesamt betrachtet erweisen sich der Vorkurs und die Einführungsphase als die zentralen Selektionsschwellen. Ähnlich wie bei der Kohorten-Betrachtung des Realschulzweiges können wir die Startkohorte des Vorkurses (SS01) nur bis zum Übergang in das erste Semester der E-Phase verfolgen, da sich in E1 eine neue Gruppe bildet. Erst die Absolventen mit Abitur können dann wieder auf die Startkohorte zugerechnet werden, da sie am Ende der Tabelle nach ihrer Vorbildung aufgeschlüsselt sind.

Von der Kohorte, die im Sommersemester 2001 mit N=49 Studierenden beginnt, kommen N=18 auf direktem Wege in der E1 an. Damit erreichen nur 37% der Vorkursteilnehmer auch die nächste Ausbildungsstufe. Im Vorkurs gehen dem System insgesamt N=25 Personen, also rund

die Hälfte verloren, davon N=22 durch Abgänge noch während des Semesters (Selbstselektion) und N=3 durch Abgänge nach Nichtversetzung.

In der E-Phase bildet sich eine neue Gruppe, die in E1 mit insgesamt 29 Personen beginnt. Zu den 18 Teilnehmern aus dem Vorkurs kommen 10 Quereinsteiger und ein Wiedereinsteiger nach Unterbrechung hinzu. In der E1 verliert das Abendgymnasium von den 29 Teilnehmern noch einmal N=16, also 55% durch Selbstselektion. Da in der E2 weitere 6 Personen das AG während des Semesters verlassen, beläuft sich der Verlust durch Abgänge in der E-Phase insgesamt auf 22 Studierende. Nimmt man den Vorkurs hinzu, so brechen alleine in dieser ersten Ausbildungsphase N=44 Studierende den gymnasialen Bildungsgang vorzeitig ab und gehen dem System damit durch Selbstselektion verloren. Dagegen gibt es in der Q-Phase dann kaum noch „freiwillige“ Abgänger, lediglich 3 Studierende verlassen die Schule (in Q1 und Q2) ohne Abschluss.

4.2.4 Der DaZ-Aufbaukurs

Der DaZ-Aufbaukurs soll Nichtmuttersprachler auf die Teilnahme am gymnasialen Unterricht vorbereiten und gehört organisatorisch zum Abendgymnasium. Er wird am AG in zwei Niveaustufen ‚AK1 und AK2‘ angeboten. Die Aufnahme in den Aufbaukurs ist einerseits an die Aufnahmekriterien des AG und andererseits an einen Einstufungstest gekoppelt.²⁹¹

Analog den anderen Bildungszweigen der Abendschule Kassel betrachten wir nachfolgend zunächst die Entwicklung der Studierendenzahlen des DaZ-Aufbaukurses sowie den DaZ-Anteil an der Gesamtpopulation des AG (1). In einem nächsten Schritt fokussieren wir dann anhand der von der ASK zur Verfügung gestellten Daten die Erfolgsquoten sowie die Übergangsquoten in das AG (2). Von besonderem Interesse ist hierbei die Frage, wie viele der AK-Teilnehmer die Selektionshürden bis zur Eintrittsstelle in den eigentlichen gymnasialen Unterricht überhaupt nehmen und im Vorkurs sowie in der E-Phase des Abendgymnasiums ankommen.

4.2.4.1 Entwicklung der Studierendenzahlen

**Tabelle 27: Abendschule Kassel - Entwicklung der Studierendenzahlen 1999–2004
Abendgymnasium und Daz-Aufbaukurs**

	03/99	09/99	03/00	09/00	03/01	09/01	03/02	09/02	03/03	09/03	03/04	09/04
AG	141	171	118	153	147	157	124	147	150	180	160	152
DaZ (AK)	70	73	78	82	67	63	57	69	77	77	61	38
Gesamt	211	244	196	235	214	220	181	216	227	257	221	190
Anteil DaZ in %	33,18	29,92	39,80	34,89	31,31	28,64	31,49	31,94	33,92	29,96	27,60	20,00

Quelle: Statistik der Abendschule; eigene Berechnungen

²⁹¹ Zum DaZ-Aufbaukurs vgl. auch Kap.3.2.1.11.

Die Anteile des DaZ-Aufbaukurses an den Gesamtstudierendenzahlen des AG streuen bis einschließlich WS 03 regelmäßig um die 30%. Das heißt, dass etwa ein Drittel der Studierenden des AG auf den Aufbaukurs entfallen. Der höchste Wert wird dabei mit einem Anteil von fast 40% im SS03/00 erreicht. Den 118 Studierenden des gymnasialen Kernbereichs von VK bis Q4 stehen 78 Teilnehmer des Aufbaukurses gegenüber. Demgegenüber beträgt diese Relation aktuell (WS09/04) 152:38, das heißt der Anteil der DaZ-Studierenden an der Gesamtpopulation des AG sinkt ab dem SS03/04 stark ab und erreicht im WS09/04 nur noch 20%. Bezogen auf die 11 Semester zwischen 03/99 und 03/04 liegt die durchschnittliche Teilnehmerzahl in den beiden Stufen des Aufbaukurses zusammen bei rund 70 Personen. Im Vergleich zu diesem Mittelwert der anderen 11 Semester hat sich die Studierendenzahl im DaZ-Aufbaukurs damit im WS09/04 mit N=38 Personen fast halbiert.

Generell ist anzumerken, dass der Anteil des DaZ-Aufbaukurses am AG in Kassel (bis dahin) auch im Vergleich zu anderen hessischen Abendgymnasien sehr hoch liegt (vgl. Tabelle).

Tabelle 28: DaZ-Anteile der Abendgymnasien in Hessen September 2003

Standort	AG ges. (N)	Anteil DaZ (N)	Anteil DaZ (%)
Neu-Isenburg	325	13	4,00 %
Frankfurt (AG I / AG II)	861	46	5,34 %
Gießen	193	17	8,81 %
Darmstadt 1)	443	40	9,03 %
Wiesbaden	270	48	17,78 %
Offenbach	183	33	18,03 %
Kassel 2)	307	77	25,08 %
Kassel 3)	257	77	29,96 %

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt Wiesbaden: Die allgemein bildenden Schulen in Hessen 2003. Stand: 26. September 2003; eigene Berechnungen.

1) inkl. Außenstelle Michelstadt; 2) inkl. Außenstelle Bad Hersfeld;

3) ohne Außenstelle, Bad Hersfeld hat keinen gymn. DaZ-Aufbaukurs

Die Tabelle weist zum einen die Anteile der DaZ-Studierenden an der Gesamtpopulation der Abendgymnasien zum Statistikzeitpunkt im September 2003 in absoluten Zahlen und zum anderen als prozentualen Anteil aus.²⁹² Es zeigt sich, dass die DaZ-Anteile an den anderen hessischen Abendgymnasien zum Teil deutlich unter denen der Abendschule Kassel liegen. Diese Anteile variieren zwischen 4,00% in Neu-Isenburg und 18,03% in Offenbach. Die aktuellen DaZ-Anteile am AG Kassel nähern sich aber im WS09/04 mit 20% zumindest den Werten in Wiesbaden und Offenbach an.

4.2.4.2 Studierendenzahlen und Versetzungen

Wie eingangs bereits beschrieben wird der Aufbaukurs am Abendgymnasium Kassel in den zwei Niveaustufen AK1 und AK2 angeboten. Die Zuordnung der Bewerber erfolgt nach dem Einstufungstest entweder in AK1 oder in AK2.

²⁹² Vgl. Hessisches Statistisches Landesamt Wiesbaden: Die allgemein bildenden Schulen in Hessen 2003. Teil 3: Gymnasien und Schulen für Erwachsene. Stand: 26. September 2003. Kennziffer B I 1 – j/03. Ausgabemonat Juni 2004, S. 41.

Tabelle 29: DaZ-Aufbaukurs – Entwicklung der Studierendenzahlen AK1 und AK2

	3/99	9/99	3/00	9/00	3/01	9/01	3/02	9/02	3/03	9/03	3/04	9/04
AK1	38	38	40	40	41	20	34	38	40	42	17	14
AK2	32	35	38	42	26	43	23	31	37	35	44	24
Gesamt	70	73	78	82	67	63	57	69	77	77	61	38

Die Tabelle 29 zeigt die Studierendenzahlen in den beiden Niveaustufen zu den jeweiligen Statistikzeitpunkten im März und September. Im Blick auf die Teilnehmerzahlen wird deutlich, dass sich die Studierenden insgesamt gesehen in etwa hälftig auf die beiden Niveaustufen verteilen. Im Durchschnitt befinden sich über die 12 Semester hinweg 33,5 Personen in AK1 und 34,2 in AK2. Ab 3/04 gehen die Aufnahmezahlen in AK1 und in 9/04 in beiden Stufen deutlich zurück.

Die Absolventen von AK1 können nach erfolgreichem Abschluss des Einstiegskurses in den weiterführenden AK2 wechseln. Der AK2 selbst speist sich demnach aus drei Quellen: 1) aus den Direkteinsteigern nach dem Einstufungstest, 2) aus den Übergängern von AK1 und 3) aus Wiederholern. Bei der Betrachtung des Aufbaukurses und der Übergänge sind also immer zwei Startkohorten zu berücksichtigen. Da Studierende nur vom AK2 in den Vorkurs wechseln können, stellen sich entsprechend zwei Fragen:

- a) Wie viele der Teilnehmer aus AK1 schaffen den Übergang in AK2 und den Wechsel in den Vorkurs auf direktem Wege? und
- b) Wie viele der Teilnehmer von AK2 bewältigen am Ende des Semesters die Versetzung in den Vorkurs und erreichen schließlich noch die E-Phase des AG?

a) Startkohorte 1: Übergänge in AK2 und Versetzungen in den Vorkurs

Die Studierenden der Startkohorte 1 (AK1) müssen zwei Übergänge bewältigen: Erstens den Übergang von AK1 nach AK2 und zweitens die Versetzung von AK2 in den Vorkurs. Mit Perspektive auf diese Startkohorte ist es von besonderem Interesse, wie viele der Teilnehmer letztlich noch die Versetzung in den Vorkurs auf direktem Wege schaffen. Bei den nachfolgenden Tabellen ist zu beachten, dass es sich bei den Versetzungen nicht um faktische Übergänge in AK2 handelt, das heißt nicht alle erfolgreichen Absolventen des AK1 kommen auch im weiterführenden Kurs an. Auch mit Blick auf die Versetzungen am Ende des AK2 handelt es sich nicht um Übergänge im eigentlichen Sinne, sondern lediglich um Zulassungen zum Vorkurs. Die Zahlen spiegeln damit also nur die potenziell möglichen Übergänge wider, so dass die tatsächlichen Übergangsquoten niedriger liegen können. Wir betrachten zunächst die erste Schwelle, also die Versetzungen von AK1 in AK2.

Tabelle 30: DaZ-Startkohorte 1 – Versetzungen von AK1 nach AK2

	3/99	9/99	3/00	9/00	3/01	9/01	3/02	9/02	3/03	9/03	3/04	9/04
AK1	38	38	40	40	41	20	34	38	40	42	17	14
davon versetzt nach AK2	10	18	25	17	24	9	22	23	24	30	9	10
Versetzung %	26,32	47,37	62,50	42,50	58,54	45,00	64,71	60,53	60,00	71,43	52,94	71,43

Aus der Tabelle wird deutlich, dass der Anteil derjenigen Teilnehmer, die die erste Selektionshürde „Versetzung von AK1 nach AK2“ nehmen, zwischen einem Minimum von 26,32% (SS3/99) und einem Maximum von 71,43% (WS9/03; WS 9/04) variiert. Von den insgesamt N=402 Teilnehmern des AK1 überwinden über alle 12 Semester hinweg N=221 die erste Hürde. Die durchschnittliche Erfolgsquote liegt damit bei 53,90%.

Betrachtet man nun den Anteil derjenigen, die beide Übergänge auf direktem Wege bewältigen, so ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 31: DaZ-Startkohorte 1 – Versetzungen AK1 (über AK2) in den Vorkurs

	3/99	9/99	3/00	9/00	3/01	9/01	3/02	9/02	3/03	9/03	3/04	9/04
AK1	38	38	40	40	41	20	34	38	40	42	17	14
davon versetzt in VK	2	5	9	2	8	5	10	6	6	8	2	o.A.
Versetzung %	5,26	13,16	22,50	5,00	19,51	25,00	29,41	15,79	15,00	20,00	11,76	o.A.

Der Anteil der an beiden Schwellen erfolgreichen Studierenden der Startkohorte 1 bewegt sich zwischen einem Minimum von 5,26% (WS3/99) und einem Maximum von 29,41% (WS9/03). Bezogen auf die 11 Semester, für die Angaben vorliegen, erreichen von den insgesamt N=388 Teilnehmern N=63 auf direktem Wege eine Versetzung in den Vorkurs, dies entspricht einer durchschnittlichen Erfolgsquote von 16,24%. Das bedeutet, dass von der Startkohorte 1 (AK1) nur noch etwa jeder 6. Studierende die Hürden bis zum Vorkurs im ersten Anlauf überwindet.

b) Startkohorte 2: Versetzungen von AK2 in den Vorkurs

Nachfolgend nehmen wir die aus Dirkteinsteigern, Wiederholern und Übergängern (AK1) zusammengesetzte Startkohorte 2 in den Blick und fokussieren die Versetzungen von AK2 in den Vorkurs. Die Tabelle 32 weist die Teilnehmerzahlen in AK2 zu den Statistikzeitpunkten sowie die Versetzungen jeweils am Ende des Kurses aus. Es gilt, wie oben bereits ausgeführt: Versetzungen sind keine faktischen Übergänge. In der letzten Zeile sind diejenigen Teilnehmer erfasst, die von AK2 aus in direktem Durchgang in den Vorkurs und von dort nach E1 wechselten. Dabei ist zu beachten, dass die Anzahl der Direktübergänge zeitlich versetzt zu betrachten ist und weder auf die Startkohorte 2 (Zeile 1) noch auf die von AK2 in den Vorkurs versetzten Studierenden (Zeile 2) zugerechnet werden kann, da nicht klar ist, aus welcher AK2-Gruppe diese Studierenden stammen. Bei der Zeile Direktübergänge handelt es sich letztlich um die Studierenden, die faktisch in die E1 versetzt wurden.

Tabelle 32: DaZ-Startkohorte 2 – Versetzungen von AK2 in den Vorkurs und Übergänge in E1

	3/99	9/99	3/00	9/00	3/01	9/01	3/02	9/02	3/03	9/03	3/04	9/04
AK2	32	35	38	42	26	43	23	31	37	35	44	24
davon versetzt in VK	10	11	12	14	9	15	7	16	13	12	13	6
% Versetzung in VK	31,3	31,4	31,6	33,3	34,6	34,9	30,4	51,6	35,1	34,3	29,5	25,0
Direktübergang von VK in E1	0	3	3	2	1	7	2	10	2	3	o.A.	o.A.

Insgesamt betrachtet wird aus der Zeile 3 der Tabelle deutlich, dass von den Teilnehmern in AK2 regelmäßig etwa ein Drittel die Versetzung in den Vorkurs bewältigt. Wird im WS 9/02 aber ein Maximalwert von 51,6% erreicht, so liegt das Minimum im WS9/04 bei nur 25,00%. Von den insgesamt N=410 Teilnehmern an AK2 erreichen über alle 12 Semester hinweg N=138 eine Versetzung in den Vorkurs, dies entspricht einer durchschnittlichen Quote von 33,66%.

Um zu einer etwas genaueren Einschätzung der Selektivität zu gelangen, stellen wir die Mittelwerte für die Versetzungen bzw. Übergänge in nachfolgender Tabelle zusammen.

Tabelle 33: DaZ-Startkohorte 2 – Durchschnittliche Teilnehmerzahl, Versetzungen u. Übergänge

	Zeitraum	Mittelwert / N
Teilnehmer AK 2	12 Semester	34,2
Versetzung in Vorkurs	12 Semester	11,5
von in den VK versetzten TN wechselten auf direktem Weg in E1	10 Semester	3,3

Über die 12 Semester hinweg befinden sich durchschnittlich 34,2 Teilnehmer pro Semester in AK2, davon werden im Mittel 11,5 Personen in den Vorkurs versetzt. Dagegen bewältigen über 10 Semester hinweg nur noch 3,3 Personen auch den Übergang vom Vorkurs in die E1 auf direktem Wege. Das bedeutet, dass die DaZ-Studierenden von Stufe zu Stufe, also mit jedem Übergang, sei es durch Selbst- oder durch Fremdselektion, immer weiter ausdünnen. Ausgehend von einem Durchschnittswert von 3,3 Personen, die aus der AK2-Gesamtpopulation (10 Semester) die E-Phase erreichen, stellt sich dann die Frage, wie viele davon noch in der Q-Phase ankommen und damit überhaupt die Chance haben, auch einen Abschluss zu erlangen.

Im Hinblick auf die Übergänge in die E-Phase weist die Abendschule Kassel darauf hin, dass sich die geringe Quote daraus erklärt, „dass nach dem Ende von AK2 bzw. im Laufe des Vorkurses einige Studierende in Maßnahmen anderer Bildungsträger wechseln (andere Institute zur Erlangung der Hochschulreife, berufliche Ausbildung, Universität usw.)“.

4.3 Abendschule Bad Hersfeld

4.3.1 Entwicklung der Studierendenzahlen und Abschlüsse

Die nachfolgende Tabelle stellt die quantitative Entwicklung der Abendschule in Bad Hersfeld in der Zeit von 1999-2004 entlang der Studierendenzahlen in den drei Bildungsgängen zu den Statistikzeitpunkten im Sommer- und Wintersemester dar.

Tabelle 34: Abendschule Bad Hersfeld - Entwicklung der Studierendenzahlen nach Bildungsgängen 1999-2004

Schulzweig	03/99	09/99	03/00	09/00	03/01	09/01	03/02	09/02	03/03	09/03	03/04	09/04
AHS	0	10	8	22	9	35	19	37	23	36	24	*48
ARS	25	33	20	52	30	55	37	91	68	115	71	102
AG	38	25	34	17	37	29	38	40	45	50	58	36
Gesamt	63	68	62	91	76	119	94	168	136	201	153	186

Anm.: *Etwa die Hälfte der 48 Studierenden ist nicht direkt dem HS-Zweig zuzuordnen, sondern entfällt auf den neu eingerichteten DaZ-Vorbereitungskurs.

Quelle: Statistik der Abendschule in Bad Hersfeld

Die Abendschule Bad Hersfeld hat einen jährlichen Aufnahmerhythmus mit zwei unterschiedlichen Aufnahmetermen: Das AG nimmt jeweils zum Sommersemester in den Vorkurs auf, die Abendhaupt- und Abendrealschule dagegen zum Wintersemester. In der Betrachtung obiger Tabelle ist aufgrund des jährlichen Aufnahmerhythmus zu berücksichtigen, dass es die verschiedenen Ausbildungsstufen in den drei Bildungsgängen nur jeweils gestaffelt im Winter- oder Sommersemester geben kann.

Bildungsgang	WS	SS
AHS	H1	H2
ARS	R1, R3	R2, R4
AG	E1, Q1, Q3	V, E2, Q2, Q4

Im Unterschied zur Abendschule Kassel sind in Bad Hersfeld aufgrund des Aufnahmerhythmus also nicht alle Ausbildungsstufen zugleich besetzt. Die Größenverhältnisse der Bildungsgänge sind daher zwischen Sommer- und Wintersemester insofern systematisch verzerrt, als sich das Sommersemester zum größten Teil aus den Studierenden des WS speist. So gibt es beispielsweise im SS nur den Bildungsgang H2, der die H1 des WS fortsetzt und keine neuen Studierenden aufnimmt. Bezogen auf die Anfängerzahlen fließen zum Statistikzeitpunkt im Wintersemester nur die Anfängerkurse H1 und R1 ein, während der Vorkurs des AG im Sommersemester erfasst wird. Zur Einschätzung der Entwicklung der einzelnen Bildungsgänge entlang der Studierendenzahlen betrachten wir Winter- und Sommersemester daher getrennt und nutzen die Aufnahmezahlen in die Bildungsgänge als zusätzlichen Vergleichspunkt für die größtmögliche Entwicklung. Im Folgenden betrachten wir zunächst die Studierendenzahlen nach Winter- und Sommersemester.

Tabelle 35: Abendschule Bad Hersfeld - Gesamtstudierendenzahlen 1999–2004 nach SS/WS

Jahr	SS	WS
1999	63	68
2000	62	91
2001	76	119
2002	94	168
2003	136	201
2004	153	186

Die Studierendenzahlen schwanken im Zeitverlauf zwischen Sommer- und Wintersemester, da die Aufnahmen in das 1. Semester der AHS und der ARS höher sind als die in den Vorkurs des AG, so dass die Abendschule im Winterzyklus regelmäßig größer ist. Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass die Studierendenzahlen insgesamt im Zeitraum von 1999 bis 2004 sowohl im Sommersemester von N=63 auf N=153 als auch im Wintersemester von N=68 auf N=186 in etwa um das Zweieinhalbfache gewachsen sind. Während das Wachstum im Sommersemester kontinuierlich verläuft, ist im Wintersemester von 2003 auf 2004 ein leichter Rückgang der Zahlen festzustellen. Im Vergleich mit den Schulen am Standort Kassel ist die Abendschule Bad Hersfeld die Schule mit den höchsten Zuwachsraten im angegebenen Zeitraum. Diese Zuwachsraten sind zwar zum Teil der Gründung der Abendhauptschule im Jahr 1999 zuzurechnen. Ein Blick auf die Gesamttabelle der Studierendenzahlen nach Bildungsgängen macht aber deutlich, dass der Löwenanteil des Wachstums eindeutig auf die Abendrealschule zurückgeht, die um das Dreieinhalbfache von 9/99 mit N=33 auf N=115 Studierende in 9/03 angewachsen ist.²⁹³ So beträgt der Anteil der Abendrealschüler im SS03/04 rund 46% und im WS09/04 55% an der Gesamtstudierendenzahl. Dieses Wachstum korrespondiert auch der steigenden Tendenz des Bildungsgangs an der Abendschule in Kassel. Die Abendrealschule hat sich damit insgesamt an beiden Standorten als stärkster Zweig etabliert.

Um die Entwicklung der Bildungszweige im Zeitverlauf (1999-2004) und die Größenverhältnisse etwas detaillierter in den Blick zu bekommen, betrachten wir uns die Aufnahmezahlen.

Tabelle 36: Abendschule Bad Hersfeld - Entwicklung der ‚Aufnahmezahlen‘ in H1, R1 und VK

Jahr	Bildungszweig			Summe
	AHS WS	ARS WS	AG SS	
1999	10	16	18	44
2000	22	30	17	69
2001	35	35	22	92
2002	37	58	17	112
2003	36	74	17	127
2004	48	62	23	133

Über die Bildungsgänge hinweg ist im Zeitraum von 1999 bis 2004 ein Anstieg der Aufnahmen pro Jahr von N=44 auf N=133 zu verzeichnen. Das Abendgymnasium ist dabei der Bereich mit den niedrigsten und die Abendrealschule derjenige mit den höchsten jährlichen Auf-

²⁹³ Nur in 9/04 tritt ein leichter Rückgang auf N=102 Studierende ein.

nahmezahlen. Zugleich lässt sich im Realschulsegment - mit Ausnahme des WS 2004 – eine kontinuierliche Steigerung der Anfängerzahlen über den 6-Jahres-Zeitraum feststellen. Auch mit Perspektive auf die Neuaufnahmen erweist sich die ARS damit als zentraler Wachstumsbereich der Abendschule, wohingegen das AG eher auf niedrigem Niveau stagniert. Die Abendhauptschule, die 1999 ihren Betrieb aufnahm, erreicht 2001 bereits 35 Neuaufnahmen und stabilisiert sich auf diesem Niveau. Die hohe Anfängerzahl von N=48 im Jahr 2004 ist dabei auf den neu eingerichteten DaZ-Vorbereitungskurs zurückzuführen, der Studierende mit Sprachdefiziten sowohl auf den Hauptschul- als auch auf den Realschulzweig vorbereiten soll.

Vergleicht man die Proportionen der Aufnahmezahlen in die drei Bildungsgänge, ergibt sich folgendes Bild: Erreichten die Neuaufnahmen in den Vorkurs des Abendgymnasiums 1999 noch einen Anteil von 40,9% an den Gesamtaufnahmen (N=44) gegenüber einem Anteil von 36,4% Aufnahmen in den R- und 22,7% in den H-Bereich, so hat sich dieses Verhältnis im Jahr 2003 (N=127 Aufnahmen) eindeutig zugunsten der ARS mit einem Anteil von 58,3% gegenüber 13,4% (AG) und 28,3% (AHS) verschoben.

Die Entwicklung der **Abschlusszahlen** weist trotz leichter Schwankungen tendenziell in die gleiche Richtung.

Tabelle 37: Abendschule Bad Hersfeld – Abschlüsse nach Abschlussarten 1999-2004

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Gesamt
Hauptschulabschluss	2	7	6	14	14	18	61
Realschulabschluss	10	5	13	11	27	20	86
FHSR	2	3	1	1	3	6	16
Abitur	7	5	0	5	4	9	30
Gesamt	21	20	20	31	48	53	S 193

Die Tabelle weist zum einen die an der Abendschule im Zeitraum von 1999-2004 produzierten Abschlüsse in den einzelnen Bildungsgängen (Zeilensumme) aus und zeigt zum anderen die Abschlüsse, die pro Jahr über alle Bildungsgänge hinweg (Spaltensumme) erreicht wurden.

Parallel zum Anstieg der Studierendenzahlen ist auch ein Anstieg der Gesamtabschlusszahlen festzustellen. Die Zahl der Abschlüsse pro Jahr ist im Zeitraum von 1999 mit N=21 auf N=53 im Jahr 2004 kontinuierlich angestiegen. Betrachtet man sich die im Zeitverlauf in den unterschiedlichen Bildungszweigen produzierten Abschlüsse (Zeilen), so zeigt sich, dass die AHS mit N=18 und das AG mit N=15 im Jahr 2004 ihre höchsten Werte erreichen. Der Realschulbereich dagegen erreicht im Jahr 2003 mit N=27 seinen Peak und sinkt in 2004 wieder auf N=20 Realschulabschlüsse ab. Das Abendgymnasium aber weist mit Werten zwischen N=1 (2001) und N=15 (2004) insgesamt gesehen die höchsten Schwankungen auf. Im Mittel erzeugt das AG über die 6

Jahre hinweg nur rund 7,7 Abschlüsse (Abitur/FHSR). Das ist gegenüber der ARS mit 14,3 und der AHS mit 10,2 Abschlüssen der niedrigste Wert.

Über alle Bildungszweige hinweg wurden im Zeitraum 1999-2004 insgesamt 193 Abschlüsse erzeugt. Die prozentuale Verteilung der Abschlüsse auf die unterschiedlichen Bildungsgänge (Zeilensumme) macht deutlich, dass die Abendrealschule mit 44,56% den mit Abstand höchsten Anteil an den Gesamtab schlüssen produziert. Die Abendhauptschule folgt mit immerhin 31,61%. Das Schlusslicht bildet der gymnasiale Zweig mit insgesamt nur 23,83%. Im Unterschied zu Kassel erteilt das Abendgymnasium in Bad Hersfeld im Zeitraum 1999-2004 mit N=30 gegenüber N=16 deutlich mehr Abiture als Fachhochschulreifen. Die Proportion in Kassel sieht im Vergleich dazu anders aus. Hier wurde im Zeitraum 2000-2004 mit N=76 (Abi) zu N=73 (FHSR) eine fast gleich hohe Anzahl an Fachhochschulreifen wie an Abituren produziert.

4.3.2 Lehrgangsverläufe

Analog zum HKK und zur ASK nehmen wir die Lehrgangsverläufe der Abendschule in Bad Hersfeld im Zeitverlauf von 1999-2004 für die drei Bildungsgänge Abendhauptschule, Abendrealschule und Abendgymnasium in den Blick. Auch hier sind die Tabellen zeilenweise entlang der Ausbildungsstufen sowie entlang der Diagonalen zu lesen. Die ersten Zeilen bilden jeweils die Anfängerzahlen in H1, R1 und dem VK ab, die letzten Zeilen weisen die in den Lehrgängen erzeugten Abschlüsse aus. Die Diagonale veranschaulicht die Entwicklung eines Lehrgangs über die Ausbildungsstufen und gibt damit Aufschluss über die Selektivität.

4.3.2.1 Abendhauptschule

Für die Abendhauptschule, die jeweils im WS startet, lassen sich insgesamt fünf komplette Lehrgangsverläufe abbilden. Bei der Betrachtung der AHS in Bad Hersfeld ist zu berücksichtigen, dass sie erst 1999 ihren Betrieb aufgenommen hat und daher für dieses Jahr eine noch relativ niedrige Anfängerzahl ausweist.

Tabelle 38: Abendhauptschule Bad Hersfeld - Entwicklung der Studierendenzahlen 1999–2004

Ausbildungsstufen	3/99	9/99	3/00	9/00	3/01	9/01	3/02	9/02	3/03	9/03	3/04	9/04
H1	0	10	0	22	0	35	0	37	0	36	0	48
H2	0	0	8	0	9	0	19	0	23	0	24	0
HS-Abschl.			7		6		14		14		18	

Im Fokus auf die Selektivität des Bildungsganges betrachten wir uns die beiden Schwellen im Übergang von H1 nach H2 sowie den Übergang an der Austrittsstelle ‚Hauptschulabschluss‘. An der ersten Schwelle von H1 nach H2 kommen von den insgesamt 140 Anfängern in den 5 kompletten Lehrgängen N=83 in der H2 an, das entspricht einer durchschnittlichen Über-

gangsquote von etwas mehr als 59%. Von denjenigen, die die erste Hürde von der H1 in die H2 überwunden haben (N=83), erreichen dann noch mit insgesamt N=59 Studierenden 71% einen Hauptschulabschluss. Ähnlich wie an der AHS in Kassel ist die Selektivität an der Austrittsstelle weniger stark ausgeprägt als nach dem 1. Semester. Allerdings fallen die Erfolgsquoten an den beiden Schwellen etwas höher aus als an der ASK. Das heißt, durchschnittlich erreichen jeweils mehr Studierende das 2. Semester und sodann auch einen Abschluss nach H2.²⁹⁴ Zur besseren Übersicht gruppieren wir die Tabelle um, so dass die einzelnen Lehrgänge nunmehr spaltenweise von oben nach unten zu lesen sind.

Tabelle 39: Abendhauptschule Bad Hersfeld – Lehrgänge 9/99 – 9/03

Lehrgang ab Semester	9/99	9/00	9/01	9/02	*9/03
H1	10	22	35	37	36
H2	8	9	19	23	24
HS-Abschl.	7	6	14	14	18
Quote in %	70,00	27,27	40,00	37,84	50,00

Anm.: *Lehrgang 9/03 ist Gegenstand der detaillierten Längsschnittanalyse (Kap. 4.3.3.1)

In der letzten Zeile der Tabelle geben wir die Abschluss- bzw. Erfolgsquoten an, die die Relation Hauptschulabschlüsse zu den Anfängern in H1 zum Ausdruck bringt.²⁹⁵ Es wird deutlich, dass die Quoten äußerst unterschiedlich ausfallen. Sie weisen mit einer Variation zwischen 27,27% und 70% eine breite Streuung auf. Das heißt, dass ähnlich wie in Kassel die Erfolgsquoten von Jahrgang zu Jahrgang stark variieren und zum Teil weit auseinander liegen. Zur Einschätzung der zentralen Tendenz geben wir daher die durchschnittliche Erfolgsquote für alle Anfänger der 5 kompletten Lehrgänge an. Von den insgesamt 140 Studierenden in H1 erlangen an der AHS Bad Hersfeld N=59 einen Abschluss, das entspricht einer Quote von 42,14%. Damit erreicht in Bad Hersfeld im Durchschnitt ein etwas höherer Anteil an Anfängern einen Hauptschulabschluss als in Kassel mit einer Quote von rund 35% für 10 Lehrgänge.

²⁹⁴ Zum Vergleich die Werte der ASK: Von H1 nach H2 Übergangsquote 54% und von H2 zum Abschluss 66,34%,

²⁹⁵ Ähnlich wie an der ASK ist diese Quote eine relativ genaue Angabe und kaum durch Unter- oder Überschätzungen belastet ist (vgl. AHS Kassel, Kap. 4.2.2.1).

4.3.2.2 Abendrealschule

Tabelle 40: Abendrealschule Bad Hersfeld – Entwicklung der Studierendenzahlen 1999–2004

Ausbildungsstufen	3/99	9/99	3/00	9/00	3/01	9/01	3/02	9/02	3/03	9/03	3/04	9/04
R1	0	16	0	30	0	35	0	58	0	74	0	62
R2	13	0	15	0	15	0	25	0	37	0	48	0
R3	0	17	0	22	0	20	0	33	0	41	0	40
R4	12	0	5	0	15	0	12	0	31	0	23	0
RS-Abschl.	10		5		13		11		27		20	

In der Tabelle sind vier komplette Lehrgänge von R1 bis zum Abschluss erfasst und durch die Diagonale gekennzeichnet. In der untenstehenden umgruppierten Tabelle sind die Lehrgänge spaltenweise abgebildet.

Tabelle 41: Abendrealschule Bad Hersfeld – Lehrgänge 9/99 – 9/03

Lehrgang ab Semester	9/99	9/00	9/01	*9/02	9/03
R1	16	30	35	58	74
R2	15	15	25	37	48
R3	22	20	33	41	40
R4	15	12	31	23	
RS-Abschl.	13	11	27	20	
Quote in %	81,25	36,67	77,14	34,48	

Anm.: *Lehrgang 9/02 ist Gegenstand der detaillierten Längsschnittanalyse (Kap. 4.3.3.2)

Betrachtet man die Studierendenzahlen in den ersten beiden Zeilen der Tabelle, wird bereits auf den ersten Blick klar, dass der Übergang von R1 nach R2 eine zentrale Selektionsschwelle bildet. Ähnlich wie in Kassel sind die Gruppen in R2 zum Teil stark dezimiert. Während sich in Kassel aber die Gruppen über den Lehrgangsverlauf bis zum Abschluss kontinuierlich reduzieren, fällt in Bad Hersfeld auf, dass die R3 mit Ausnahme des noch nicht kompletten Lehrgangs 9/03, regelmäßig größer ist als die vorhergehende R2. Dies ist auf eine nicht unerhebliche Anzahl an Direktaufnahmen in die R3 zurückzuführen. Insofern wird man im Falle der ARS Bad Hersfeld über die Ungenauigkeit aufgrund von Wiederholern hinaus von einer deutlichen Überschätzung der Abschluss- bzw. Erfolgsquoten (letzte Zeile) ausgehen müssen. Gerade bei relativ kleinen Ausgangsgruppen wie in Bad Hersfeld können sich diese (Direkt)Einsteiger in R3 stark auf die Höhe der Quote auswirken. Auch eine durchschnittliche Erfolgsquote für die Relation der Abschlüsse zu den Anfängern in R1 ist aus diesen Gründen kaum mehr aussagekräftig.²⁹⁶ Vor diesem Hintergrund kann man die ARS in Bad Hersfeld mit der ARS in Kassel nicht anhand einer durchschnittlichen Erfolgsquote, sondern nur mit den Übergängen am Anfang und am Ende vergleichen, nämlich a) mit der Übergangsquote

²⁹⁶ Für die 4 kompletten Lehrgänge würde sich eine durchschnittliche Erfolgsquote (N=139 Anfänger in R1 : 71 Abschlüssen) von 51% ergeben. Diese Quote ist durch Direkteinsteiger stark überschätzt.

von R1 nach R2 und b) mit der Relation von R4 zu den Abschlüssen. Anhand dieser Quoten kann man dann die Selektivität an den beiden Schwellen einschätzen.

In den fünf in der Tabelle abgebildeten Lehrgängen beginnen insgesamt 213 Anfänger in R1 die Ausbildung. Von diesen kommen noch N=140 in R2 an, dies entspricht einer Übergangsquote von 65,7%. In Kassel liegt die Übergangsquote mit 56,4% (für 8 Lehrgänge) etwas niedriger. Das bedeutet, dass in Bad Hersfeld durchschnittlich mehr Studierende die 1. Schwelle überwinden. Mit Blick auf das Ende der Ausbildung beziehen wir uns auf die Tabelle 40, da hier insgesamt 6 Übergänge verzeichnet sind. In diesen 6 Lehrgängen befinden sich N=98 Studierende in der R4, davon schaffen insgesamt N=86 also 87,8% einen Realschulabschluss. Gegenüber der ARS in Kassel (71%) erreichen damit weitaus mehr Studierende, die die Ausbildung bis in die R4 durchlaufen haben, auch einen Abschluss.²⁹⁷ Wer in Bad Hersfeld in die R4 gelangt, hat also eine erheblich höhere Chance einen Abschluss auf direktem Wege zu erreichen als ein Studierender der R4 in Kassel.

Generell bleibt anzumerken, dass man im Falle der ARS Bad Hersfeld für eine genaue Einschätzung der Relation zwischen Abschlüssen und Anfängern (R1) auf die detaillierte Längsschnittanalyse verwiesen ist.

4.3.2.3 Abendgymnasium

Die Tabelle zeigt in der Diagonalen 3 komplette Lehrgangsverläufe vom Vorkurs bis zur Q4.

In der letzten Zeile sind die in den einzelnen Lehrgängen erreichten Abiture verzeichnet.

Tabelle 42: Abendgymnasium Bad Hersfeld - Entwicklung der Studierendenzahlen 1999–2004

Ausbildungsstufe	3/99	9/99	3/00	9/00	3/01	9/01	3/02	9/02	3/03	9/03	3/04	9/04
VK	18	0	17	0	22	0	17	0	17	0	23	0
E1	0	14	0	11	0	18	0	22	0	25	0	17
E2	6	0	8	0	9	0	11	0	11	0	13	0
Q1	0	4	0	6	0	6	0	14	0	15	0	12
Q2	7	0	4	0	6	0	5	0	13	0	13	0
Q3	0	7	0	0	0	5	0	4	0	10	0	7
Q4	7	0	5	0	0	0	5	0	4	0	9	0
Abiture	7		5		0		5		4		9	

Für die Betrachtung des Abendgymnasiums in Bad Hersfeld gelten generell die gleichen Randbedingungen und Einschränkungen wie für Kassel: Erstens sind Direkteinstiege in die E1 oder Q1 möglich und zweitens verlässt eine gewisse Anzahl an Studierenden die Schule mit einer Fachhochschulreife nach Q2.

²⁹⁷ Die Quote für Kassel bezieht sich auf 8 komplette Lehrgänge, in denen von 196 Studierenden in der R4 N=139 einen Realschulabschluss erreicht haben. Über alle 11 Lehrgänge hinweg liegt diese Quote bei 73,2%.

Tabelle 43: Abendgymnasium Bad Hersfeld – Lehrgänge 3/99 – 3/03

Lehrgang ab Semester	3/99	3/00	*3/01	3/02	3/03
VK	18	17	22	17	17
E1	14	11	18	22	25
E2	8	9	11	11	13
Q1	6	6	14	15	12
Q2	6	5	13	13	
Q3	5	4	10	7	
Q4	5	4	9		
Abitur	5	4	9		
Quote in %	27,78	23,53	40,91		

Anm.: *Lehrgang 3/01 ist Gegenstand der detaillierten Längsschnittanalyse (Kap. 4.3.3.3)

Ähnlich wie im Falle des AG Kassel ist festzustellen, dass die Gruppengrößen in Q3 und Q4 nur noch sehr gering sind. In Bad Hersfeld ist dabei aber zu berücksichtigen, dass auch bereits die Eingangsgruppen im Vorkurs und in der E1 im Vergleich zu Kassel viel kleiner sind.

Dennoch befinden sich in Hersfeld am Ende der Ausbildung fast genauso viele Studierende in der jeweiligen Q4 wie in Kassel. Bezogen auf die letzten drei vollständig abgebildeten Lehrgänge sind die Zellenbesetzungen in Kassel und Bad Hersfeld sogar identisch (vgl. Tabelle 22).²⁹⁸ Im Fokus auf diese drei letzten Lehrgänge erreichen trotz der kleineren Startgruppen in Bad Hersfeld genauso viele Studierende die Q4 und ein Abitur wie in Kassel, was dann für Hersfeld auch zu einer deutlich besseren Quote führt.

In den 3 Lehrgängen des AG Bad Hersfeld starteten N=57 Studierende mit dem Vorkurs. Insgesamt N=18 Studierende erwerben nach der Q4 ein Abitur. Das bedeutet, dass maximal 31,6% der Studierenden aus der Anfängergruppe das Bildungsziel Allgemeine Hochschulreife erreichen. Damit erlangen bezogen auf den Vorkurs im Durchschnitt mehr Studierende ein Abitur als in Kassel mit 16,4%.²⁹⁹ In diesen Quoten sind allerdings die ja auch erfolgreichen Absolventen mit Fachhochschulreife nicht berücksichtigt, die in Kassel insgesamt immerhin rund die Hälfte der im gymnasialen Bildungszweig erzeugten Abschlüsse ausmachen. Dennoch ist zu konstatieren, dass das AG Kassel nur sehr wenige Studierende bis zum Abitur führt.

4.3.3 Längsschnittanalysen der drei letzten Lehrgänge AHS, ARS und AG

Analog der Abendschule Kassel umfasst die Längsschnittanalyse für Bad Hersfeld die Entwicklung des jeweils letzten Lehrgangs der *Abendhauptschule* (4.3.3.1), der *Abendrealschule* (4.3.3.2) und des *Abendgymnasiums* (4.3.3.3). Anhand der Analyse lassen sich Aussagen zur

²⁹⁸ Auch die Prognose für die im Jahr 2005 in Bad Hersfeld erwartbaren Abiture liegt ähnlich niedrig wie in Kassel. Im Lehrgang 3/02 befinden sich 7 Studierende in der Q3, so dass im Sommer 2005 maximal 7 Abiture in Hersfeld erreicht werden können.

²⁹⁹ Von den insgesamt N=110 Studierenden in den 3 letzten Lehrgängen erreichen maximal N=18 ein Abitur, das sind 16,4% (vgl. dazu auch Kap. 4.2.2.3).

Selektivität innerhalb der Bildungsgänge sowie zur Durchlässigkeit zwischen den drei Schulzweigen treffen. Überdies erlauben die Analysen einen differenzierten Blick auf Ausbildungsverläufe von Kohorten bzw. Gruppen und ermöglichen die Angabe genauer Erfolgsquoten. Es werden zudem Selektivitätseffekte (Selbst-/Fremdselektion) an den unterschiedlichen Schnittstellen im Ausbildungsverlauf deutlich.

Im Falle der Abendschule Bad Hersfeld ergibt sich wegen der jährlichen Aufnahme ein generelles Problem: Nichtversetzte Studierende müssen aufgrund der Taktung des Systems in allen Bildungszweigen der Abendschule³⁰⁰ ein halbes Jahr warten bzw. die Ausbildung unterbrechen, um ein Semester wiederholen zu können. Aus der Perspektive der Studierenden verlängert eine Nichtversetzung damit die Ausbildung also um ein ganzes Jahr.

4.3.3.1 Abendhauptschule WS 2003/04 – SS 2004

In Bad Hersfeld sind, anders als in Kassel, Quereinstiege in das 2. Semester der Abendhauptschule– zumindest in Ausnahmefällen – möglich. Die nachfolgende Tabelle zeigt den detaillierten Verlauf des letzten Hauptschullehrgangs, der im SS 2004 endete.

Tabelle 44: Längsschnitt Abendhauptschule Bad Hersfeld / Entwicklung eines AHS- Lehrgangs WS 2003/04 – SS 2004

	N	N
Aufnahme in H1 WS 2003/04	39	
davon Unterbrecher/Wdh. der vorangegangenen H1 2002/2003		4
Unterbrecher/Abgänger im Semester	14	
Versetzt von H1 nach H2	21	
Nicht versetzt	4	
davon wiederholen		3
davon Abgänge		1
Aufnahme in H2 SS 2004	24	
davon aus H1		21
davon Wiederholer		1
davon Wiederholer nach Unterbrechung		1
davon Quereinstieg aus fremder Abendschule		1
Unterbrecher/Abgänger im Semester	4	
Hauptschulabschluss, gesamt	18	
davon Übergang (Anmeldung) ARS		9
Ohne Abschluss	2	
davon wiederholen		1
Abgänge ohne Abschluss		1

Im Wintersemester 2003/2004 beginnen an der Abendhauptschule 39 Studierende die Ausbildung in der H1. Dabei gehen N=4 Wiederholer aus der vorhergehenden H1 des WS 2002/2003 in die Startkohorte mit ein. Von den insgesamt 18 Studierenden, die aus der Kohorte herausfallen, verlassen N=14 noch während des Semesters die Schule (Selbstselektion) und N=4 werden nicht versetzt (Fremdselektion). Da 3 der 4 Nichtversetzten die H1 wiederholen, gehen der AHS insgesamt 15 Studierende definitiv verloren. Mit N=21 bewältigen et-

³⁰⁰ Dies gilt mit Ausnahme der Q-Phase des AG, da es entlang der Verordnung hier keine Versetzungen mehr gibt.

was mehr als die Hälfte der Studierenden aus der Startkohorte den direkten Übergang in die H2 und setzen die Ausbildung im SS 2004 auch fort. In die Gruppe der H2, die mit 24 Studierenden startet, gehen 2 Wiederholer sowie 1 Quereinsteiger ein. Von diesen 24 Studierenden erreichen N=18 das Bildungsziel ‚Hauptschulabschluss‘. Bezogen auf die Startkohorte entspricht dies einer Abschlussquote von 46%.³⁰¹ Zwei Studierende werden nicht versetzt, einer davon wiederholt die H2, der andere verlässt die Schule ohne Abschluss. Insgesamt 4 Personen brechen die Ausbildung während des Semesters ab. In der H2 gehen der AHS damit noch einmal 5 Personen verloren. Aus der Gruppe der 18 erfolgreichen Absolventen meldet sich dann genau die Hälfte für die Abendrealschule an. Von diesen 9 Studierenden erhielten 4 eine Empfehlung für die R1 und 5 für die R3 durch die Hauptschulabschlusskonferenz.³⁰²

4.3.3.2 Abendrealschule WS 2002/03 – SS 2004

Vorbemerkungen:

Generell ist zu dieser Statistik für Bad Hersfeld folgendes anzumerken: In Bad Hersfeld werden die Studierendenzahlen zu unterschiedlichen Zeitpunkten erfasst, nämlich zu Beginn des Semesters (erste Klassenliste), zu den jeweiligen Statistikzeitpunkten, nach der ersten Klassenkonferenz, nach der Tendenznotenkonferenz und nach der Zeugniskonferenz. Für die ARS liegen uns unterschiedliche Daten vor. Zum einen die Längsschnittanalyse und zum anderen die darauf bezogenen ergänzenden Erläuterungen. Diese geben auf der Basis von Klassenlisten und Konferenzergebnissen detaillierten Aufschluss über den quantitativen Verlauf des Lehrgangs über die Dauer der Ausbildung hinweg. Dieser Umstand erzeugt allerdings mit Blick auf die Längsschnittanalyse insofern (zeitliche) Unschärfen, als die in der Tabelle vorgelegten Aufnahmedaten für die R1 und die R3, die eigentlich den Anfang kennzeichnen sollten, den Stand zu Zeitpunkten weit nach Semesterbeginn widerspiegeln. Insofern korrigieren wir die im Längsschnitt angegebenen Daten entlang der ergänzenden Erläuterungen:

a) Für die in der Tabelle für das WS02/03 ursprünglich angegebene Anfängerzahl von N=53 in R1 ist der Zeitpunkt unklar. Sie unterschreitet die zum Statistikzeitpunkt (26.08.2002) gemeldeten Zahl von N=58 Studierenden. Um eine mit den anderen Schulen vergleichbare „Anfangssituation“ herstellen zu können und zugleich eine Überschätzung der Erfolgsquoten zu vermeiden, setzen wir als Anfängerzahl N=58 ein. Diese Zahl umfasst die zum 26.08.2002 als ‚meldefähig‘ registrierten Studierenden. Das bedeutet, dass – wie in Kassel – die Studieren-

³⁰¹ Aus den zusätzlichen schriftlichen Erläuterungen der Schule zu den Längsschnittdaten geht hervor, dass von den 3 in H2 neu hinzugekommenen Studierenden eine Person definitiv keinen Abschluss erlangt hat. Haben die beiden anderen den Hauptschulabschluss erreicht, so sinkt diese auf die Startkohorte bezogene Quote auf 41%.

³⁰² Aus den Zusatzinformationen geht hervor, dass insgesamt N=6 Studierende die Realschulausbildung im WS 04/05 auch faktisch begonnen haben.

den, die die Ausbildung bereits in den ersten Wochen nach Semesterbeginn wieder abbrechen, hier nicht mehr enthalten sind. Die Zahl der ‚Abgänger im Semester‘ korrigieren wir entsprechend von N=10 auf N=15.

b) Die für die Längsschnittanalyse angegebenen Anfängerzahlen für die R3 ersetzen wir durch die in den Erläuterungen enthaltenen detaillierten Daten zum Stand 28.08.2003, um den Anfang des 3. Semesters überhaupt markieren zu können.

Konkret nehmen wir also zwei Eingriffe vor: Wir ersetzen die N=53 (R1) durch N=58 und wir korrigieren die für R3 angegebenen Anfängerzahlen von N=32 auf N=41. Diese Zahlen stimmen auch mit den Daten zur Entwicklung der Studierendenzahlen (Abschn. 4.3.2.2) überein.

Tabelle 45: Längsschnitt Abendrealschule Bad Hersfeld / Entwicklung eines ARS-Lehrgangs WS 2002/03 – SS 2004

R1 WS 2002/03	N	N
Aufnahmen in R1	58	
davon aus H2		0
davon Wiederholer R1		1
davon Unterbrecher R1		0
Unterbrecher/Abgänger im Semester	15	
Versetzt von R1 nach R2	32	
Nicht versetzt	11	
davon wiederholen		5
davon Abgänge		5
R2 SS 2003³⁰³	N	N
Teilnehmer R2	38	
davon Weiterführung nach R1		32
davon Wiederholer von R2		1
davon Unterbrecher R2		2
davon Quereinstieg in R2		2
davon Quereinstieg aus H2		1
Unterbrecher/Abgänger im Semester	15	
Versetzt von R2 nach R3	23	
Nicht versetzt	3	
davon wiederholen		2
davon Abgänge		1
R3 WS 2003/04	N	N
Teilnehmer R3	41	
davon Weiterführung nach R2		21
davon Wiederholer von R3		0
davon Unterbrecher R3		0
davon Quereinstieg in R3		10
davon aus H2		10
Unterbrecher/Abgänger im Semester	17	
Versetzt von R3 nach R4	21	
Nicht versetzt	3	
davon wiederholen		1
davon Abgänge		2

³⁰³ Die ‚Abgänger im Semester‘, versetzten und nicht versetzten Studierenden summieren sich auf N=41. Es ist unklar, wie die Differenz zu der Teilnehmerzahl (N=38) zustande kommt.

Entwicklung eines ARS-Lehrgangs WS 2002/03 – SS 2004

R4 SS 2004	N	N
Teilnehmer R4	24	
davon Weiterführung nach R3		21
davon Wiederholer von R4		2
davon Unterbrecher R4		1
Unterbrecher/Abgänger im Semester	3	
Mittlerer Abschluss	20	
davon Teilnehmer aus R1		11
davon Teilnehmer aus H2		1
Kein mittlerer Abschluss	1	
davon wiederholen		0
davon Abgänge ohne Abschluss		1

Die Abendrealschule wird in Bad Hersfeld zwar zweizügig geführt, aber nur in einer Variante ohne Französisch angeboten. Im Blick auf die Tabelle fällt auf, dass – im Unterschied zum ARS-Längsschnitt für Kassel – zahlreiche Quereinstiege aus der eigenen Abendhauptschule zu verzeichnen sind. Die Quereinsteiger aus der AHS konzentrieren sich schwerpunktmäßig auf die R3. Zusätzlich wird die R3 auch durch eine nicht unerhebliche Zahl an Quereinsteigern von anderen Schulen aufgefüllt. Dies führt, wie bereits bei der Betrachtung der Lehrgangsverläufe deutlich wurde, dazu, dass die R3 regelmäßig größer wird als die R2 (vgl. Kap. 4.3.2.2). Mit Perspektive auf die Durchlässigkeit und Selektivität des Systems sind die Erfolgsquoten für die Subgruppe der Quereinsteiger aus der AHS von besonderem Interesse. Im Folgenden gehen wir analog zur ASK erstens auf die Absolventen und Erfolgsquoten und sodann auf Aspekte der Selbst- und Fremdselektion ein.

4.3.3.2.1 Absolventen und Erfolgsquoten

Ausgehend von der Anfängergruppe in R1 bilden sich zu Beginn des jeweils folgenden Semesters neue Gruppen, da die Startkohorte durch Neuzugänge und Wiederholer immer wieder aufgefüllt wird. Der detaillierte Verlauf der Ursprungskohorte lässt sich daher nicht nachverfolgen. Wie im Falle der ARS in Kassel können die Absolventen aus der Startkohorte aber an der Austrittsstelle ‚Realschulabschluss‘ wieder eindeutig zugerechnet werden, so dass sich genaue Erfolgsquoten angeben lassen.

Von den 32 Studierenden, die aus der Anfängergruppe R1 (N=58) den Übergang in die R2 geschafft haben, erreichen noch N=11 auf direktem Wege einen Realschulabschluss. Dies entspricht einer Erfolgs- bzw. Abschlussquote von 19%. Bei den weiteren 9 erfolgreichen Absolventen handelt es sich also um Wiederholer und Quereinsteiger, die im Verlauf des Lehrgangs ab der R2 hinzugekommen sind. Aus der Subgruppe der 10 Quereinsteiger aus der hauseigenen H2, die in der R3 die Realschulbildung begonnen haben, erlangte lediglich ein Studierender im ersten Anlauf einen Abschluss. Diese 10 Quereinsteiger hatten im SS03 ihren Hauptschulabschluss an der Abendschule abgelegt und wechselten dann direkt in die

R3.³⁰⁴ Nur 5 dieser Absolventen hatten dabei auch eine entsprechende Empfehlung der Konferenz für diese Stufe erhalten. Die restlichen fünf Studierenden konnten aufgrund der Entscheidung des damaligen Schulleiters auf eigenen Wunsch in die R3 wechseln.

In der folgenden Tabelle 46 sind die Erfolgs- bzw. Übergangsquoten jeder einzelnen Stufe aufgeführt. Es handelt sich dabei um diejenigen Studierenden aus der Startgruppe des jeweiligen Semesters, die nach einer Versetzung auch im nächsten Semester ankommen. In der letzten Zeile ist die Erfolgsquote für die Startkohorte angegeben.

Tabelle 46: Abendrealschule Bad Hersfeld - Erfolgsquoten nach Ausbildungsstufen

Erfolgsquoten nach Stufen	
R1	58
R1 nach R2	32 von 58 = 55%
R2 nach R3	21 von 38 = 55%
R3 nach R4	21 von 41 = 51%
R4 – Abschluss	20 von 24 = 83%
Absolventen aus R1	11 von 58 = 19%

Anders als in Kassel sind die anteiligen Übergänge der ersten beiden Stufen mit je 55% stabil, das heißt, dass jeweils etwas mehr als die Hälfte der Studierenden in R1 und R2 den Übergang in die nächsthöhere Stufe bewältigt. Beim Übergang von R3 nach R4 sinkt diese Quote, nicht zuletzt aufgrund einer hohen Anzahl nicht erfolgreicher Direkt- bzw. Quereinsteiger, von 55% auf 51% leicht ab. Aus den ergänzenden Erläuterungen der Schule ergibt sich, dass aus der Subgruppe der Quereinsteiger in die R3 von insgesamt 20 Studierenden nur 5 den direkten Übergang in die R4 schaffen, also nur 25% auch versetzt werden. 75% der Quereinsteiger scheitern also schon nach wenigen Monaten in der R3. Dagegen kommen von denjenigen, die aus der R2 in die R3 versetzt wurden (N=21), 16 Studierende und damit 76% in der R4 an. Die Erfolgsquote am Ende des Bildungsgangs (Relation R4 zu erfolgreichen Absolventen) liegt mit 83% gegenüber Kassel (A-Modell: 75%; B-Modell 50%) in diesem Lehrgang deutlich höher, d.h. von 24 Beginnern der R4 erreichen 20 Studierende am Ende des Semesters auch einen Realschulabschluss. Betrachtet man aber die Quote der erfolgreichen Absolventen aus R1, das heißt der Studierenden, die im direkten Durchgang durch den gesamten Bildungsgang einen Realschulabschluss erlangten, so liegt diese mit 19% nur geringfügig höher als in Kassel (A-Modell 18%; B-Modell 17%).

4.3.3.2 Selbstselektion und Fremdselektion

Im Fokus auf die Selektivität des Realschulbildungsgangs zeigen sich deutliche Unterschiede zu Kassel: So werden in Bad Hersfeld von den 58 Anfängern 11 Studierende nicht versetzt. Davon wiederholen N=5 die R1 und N=6 brechen die Ausbildung nach Nichtversetzung ab.

³⁰⁴ Unter den 9 erfolgreichen Realschulabsolventen (Quereinsteiger od. Wiederholer) befinden sich 2 weitere Studierende, die in einem früheren Hauptschullehrgang der AHS ihren Hauptschulabschluss erworben haben. Das heißt, sie sind „Eigengewächse“ der Schule.

Zusammen mit den 15 Personen, die die ARS noch während des 1. Semesters verlassen, gehen dem Lehrgang damit 21 Studierende, das heißt gut 36%, in der ersten Ausbildungsphase durch Selbst- und Fremdselektion – also insgesamt weitaus weniger als in Kassel mit 59% – verloren. Zwar erweist sich auch in Bad Hersfeld das erste Semester als eine zentrale Selektionsinstanz. Die Selektivität aber ist in Kassel von der Relation her sehr viel stärker durch Selbst- als durch Fremdselektion qua Nichtversetzung (45:10) bestimmt als in Hersfeld (15:11). Mit anderen Worten: In Kassel brechen bereits 45 Studierende die Ausbildung ab und verlassen die Schule, *bevor* sie überhaupt Gegenstand der Versetzungskonferenz werden könnten. Das heißt sie sind nicht beurteilungsfähig, weil sie gar nicht mehr da sind. Von 97 Anfängern werden in Kassel damit nur noch 52 Studierende von der Konferenz besprochen, davon werden 10 nicht versetzt. In Hersfeld sind von 58 Beginnern immerhin noch 43 verbliebene Studierende Gegenstand der Versetzungskonferenz, davon werden 11 nicht versetzt. Im 2. Semester und im 3. Semester der ARS tritt in Bad Hersfeld noch einmal ein Schwund von N=15 in der R2 und 17 Studierenden in der R3 durch „freiwilligen“ Abbruch ein. Wohingegen die Fremdselektion mit jeweils 3 Nichtversetzungen eine eher untergeordnete Rolle spielt. An beiden Standorten ist der Löwenanteil an Verlusten vor allem in den ersten beiden Semestern überwiegend den Effekten der Selbstselektion zuzuschreiben. Während in Kassel aber Selbstselektionseffekte ab der R3 deutlich zurückgehen, bleiben sie in Bad Hersfeld – vor allem aufgrund der hohen Zahl an Quereinsteigern in der R3 – über die ersten drei Semester relativ stabil. So verliert die R3 von den insgesamt 43 Studierenden zu Beginn noch einmal 17 Personen während des Semesters durch Abgänge. In der Schlussphase der Ausbildung (R4) verlassen dann nur noch 3 Personen die Schule während des Semesters ohne Abschluss und nur ein Studierender wird nicht versetzt und wiederholt das Semester. Insgesamt erreichen mit 20 von 24 Studierenden dann immerhin 83% das Bildungsziel der ‚Mittleren Reife‘. Ähnlich wie in Kassel gehen der ARS in Bad Hersfeld mit insgesamt 59 Personen ebenso viele Studierende während der zweijährigen Dauer der Ausbildung durch Selbst- und Fremdselektion endgültig verloren, wie an der Eintrittsstelle R1 aufgenommen wurden. Wiederholer sind hierbei nicht mitgezählt, vielmehr handelt es sich um Personen, die sich für eine bestimmte Zeit im System aufgehalten haben, es dann aber ohne einen Abschluss verlassen.

4.3.3.3 Abendgymnasium SS 2001 – SS 2004

Mit Perspektive auf die interne Durchlässigkeit des Systems interessieren hier – wie in Kassel – insbesondere die Übergänge aus dem Realschulzweig, also die „Eigengewächse“ der Abendschule. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, ob diese Studierenden, die ja bereits eine längere Bildungskarriere an der Abendschule hinter sich haben, im Durchgang durch den

gymnasialen Bildungsgang auch einen Abschluss erreichen. In dem hier fokussieren Lehrgang des Abendgymnasiums kommen insgesamt 5 Studierende aus dem hauseigenen R-Bereich (R4). Von diesen Studierenden beginnt eine Person die Ausbildung mit dem Vorkurs und 4 steigen direkt in das erste Semester der E-Phase (E1) ein.

Nachfolgend betrachten wir zunächst die Absolventen, die eine Fachhochschulreife oder ein Abitur im direkten Durchgang durch den Bildungsgang erlangten (4.3.3.3.1). Sodann nehmen wir die Selektivität der einzelnen Ausbildungsphasen in den Blick (4.3.3.3.2).

**Tabelle 47: Längsschnitt Abendgymnasium Bad Hersfeld / Entwicklung eines AG-Lehrgangs
SS 2001 - SS 2004**

1. Vorkurs SS 2001	N	N
Aufnahmen in den Vorkurs	22	
davon Unterbrecher/Wiederholer		1
davon aus R4		1
Unterbrecher/Abgänger im Semester	7	
Versetzt von VK nach E1	11	
Nicht versetzt	4	
davon wiederholen		2
davon Abgänge		2
2. Einführungsphase Schuljahr 2001/2002	N	N
Teilnehmer E1 WS 2001/02	19	
davon aus Vorkurs		11
davon Quereinstieg in E1		3
davon aus R4 (Direkteinstieg in E-Phase)		4
davon Wiederholer aus E2		1
davon Einstieg nach Unterbrechung		0
Unterbrecher/Abgänger im Semester	7	
Übergänger in E2	12	
Teilnehmer E2 SS 2002	11	
davon aus E1		11
davon Wiederholer von E2		0
davon Einstieg nach Unterbrechung		0
Unterbrecher/Abgänger im Semester	0	
Zugelassen zur Qualifikationsphase	11	
Nicht zugelassen	0	
davon Wdh. von E1		0
davon Wdh. von E2		0
davon Abgänge		0
3. Qualifikationsphase Schuljahr 2002/2003	N	N
Teilnehmer Q1 WS 2002/03	13	
davon aus der Einführungsphase		11
davon Unterbrecher/Wiederholer		1
davon Quereinsteiger (aus Tagesgymnasien)		1
davon Übergänge von anderen SfE		0
Unterbrecher/Abgänger im Semester	0	
Freiwillige Wiederholung	0	
Übergänger in Q2	13	
Teilnehmer Q2 SS 2003	13	
davon aus Q1		13
davon freiwillige Wdh. von Q2		0
davon Einstieg nach Unterbrechung		0
Unterbrecher/Abgänger im Semester	0	
Freiwillige Wiederholung	0	
Abgänge nach Q2 ohne Abschluss	0	
Abgänge nach Q2 mit FHR	3	
davon aus R4		0
Übergänger in Q3	10	
4. Qualifikationsphase Schuljahr 2003/2004	N	N
Teilnehmer Q3 WS 2003/04	10	
davon aus Q2		10
davon Wiederholung von Q3/Q4		0
davon Einstieg nach Unterbrechung		0
Unterbrecher/Abgänger im Semester	1	
Freiwillige Wiederholung	0	
Abgänge in Q3 mit FHR	0	
davon aus R4		0
Abgänge nach Q3 mit FHR	0	
davon aus R4		0
Abgänge in/nach Q3 ohne FHR	0	
Übergänger in Q4	9	

Teilnehmer Q4 SS 2004	9	
davon aus Q3		9
davon Wiederholung von Q4		0
davon Einstieg nach Unterbrechung		0
Unterbrecher/Abgänger im Semester	0	
Abgänge in/nach Q4 mit FHR	0	
Abgänge nach Q4 ohne Abitur und FHR	0	
Abschluss mit Abitur	N	N
Gesamtzahl der Abschlüsse	9	
Vorbildung der Abiturienten		
Realschule (fremd) mit Vorkurs / E-Phase am AG (Bad Hersfeld)		7
Absolventen aus ARS (R4)		1
Absolventen aus AHS		0
Absolventen nach Quereinstieg in Q1		1

4.3.3.3.1 Absolventen und Erfolgsquoten

Im Sommer 2004 legen insgesamt 9 Studierende ein Abitur ab. Von der Startkohorte des Vorkurses (SS01), die 22 Teilnehmer umfasste, erreichen 7 Studierende im direkten Durchgang durch die Ausbildungsphasen ihr Abitur. Dies entspricht einer Erfolgsquote von knapp 32%. Der entsprechende Vergleichswert für das AG Kassel liegt bei nur 16%. Unter den 9 Absolventen befindet sich ein Studierender, der von der Abendrealschule aus in den gymnasialen Bildungsgang eingestiegen ist. Unklar bleibt dabei, ob es sich hierbei um einen Direkteinsteiger in E1 handelt. Das heißt, dass einer von den 5 Studierenden aus dem Abendrealschulzweig auch das Bildungsziel Abitur erreicht hat. Im Durchlauf durch den Ausbildungsgang werden zudem 3 Fachhochschulreifen direkt nach der Q2 erteilt. Unter den Absolventen mit Fachhochschulreife befindet sich dabei kein Einsteiger aus der Abendrealschule.

4.3.3.3.2 Selbstselektion und Fremdselektion

Ähnlich wie in Kassel lassen sich auch in Bad Hersfeld der Vorkurs und die E-Phase als die zentralen Selektionsschwellen identifizieren. Für die Betrachtung gilt das Gleiche wie für den Kasseler Standort: Die Startkohorte des Vorkurses (SS01) kann nur bis zum Übergang in das erste Semester der E-Phase verfolgt werden. Danach bilden sich von Semester zu Semester jeweils neue Gruppen. Die Absolventen können dann aber wieder auf die Startkohorte zugeordnet werden.

Die Vorkurskohorte umfasst 22 Studierende, die die Ausbildung im SS 2001 beginnen. Von den 22 Anfängern kommen N=11 also 50% auf direktem Wege in der E1 an. 7 Personen (rund 32%) brechen die Ausbildung noch während des Semesters ab und 4 Studierende werden nicht versetzt. Von den Nichtversetzten wiederholen zwei Teilnehmer den Vorkurs und zwei verlassen die Schule. Das Abendgymnasium verliert nach dem ersten Semester damit 9 Studierende, die das System verlassen.

In der E1 bildet sich dann eine neue Gruppe mit insgesamt 19 Studierenden. In diese Gruppe gehen die 11 Studierenden aus dem Vorkurs ein, die die Ausbildung fortführen. 4 Absolven-

ten der Abendrealschule beginnen die Ausbildung im Direkteinstieg in die E1 und ein Studierender, der die Versetzung von E2 nach Q1 nicht geschafft hat, wiederholt die gesamte E-Phase. In der E1 verlassen noch einmal 7 Studierende während des Semesters die Schule.³⁰⁵ Da von den 12 nach E2 versetzten Studierenden nur 11 in E2 ankommen, gehen dem gymnasialen Bildungsgang in dieser Ausbildungsstufe rund 42% der Teilnehmer durch Selbstselektion verloren. Alle 11 Studierenden, die von der E1 in E2 ankommen, erlangen dann auch die Zulassung zur Q-Phase. Bis auf einen Wiederholer und einen Quereinsteiger, die in Q1 zu den 11 Studierenden hinzukommen, bleibt die Gruppe dann bis zum Beginn der Q3 stabil. Nach der Q2 verlassen 3 Studierende das Abendgymnasium mit einer Fachhochschulreife und von den restlichen 10 Teilnehmern, die in die Q3 übergehen erreichen noch insgesamt 9 ein Abitur und nur ein Studierender bricht in der Q3 die gymnasiale Ausbildung ohne Abschluss ab. Insgesamt brechen N=16 Studierende die Ausbildung bereits in den ersten beiden Semestern ab. Mit Ausnahme des zusätzlichen Abbrechers in Q3 treten ab der E2 damit keine Selbstselektionseffekte mehr auf.

³⁰⁵ Der Ersteller des Längsschnitts merkt hierzu ergänzend an, dass einer dieser 7 Studierenden zu einem späteren Zeitpunkt eine Fachhochschulreife erworben hat.

Kapitel 5: Die drei Schulen im Vergleich

5. Vergleich der Nachfrage- und Leistungsprofile

In Kapitel 4 wurden die Nachfrage- und Leistungsprofile der Einzelschulen entlang der Studierenden- und Abschlusszahlen sowie der quantitativen Lehrgangsverläufe von 1999-2004 dargestellt. Anhand der detaillierten Längsschnittanalysen haben wir darüber hinaus einen Einblick in die Produktionsbedingungen und die Produktivität der Einzelschulen gegeben. Zur besseren Übersicht bündeln wir zentrale Ergebnisse nunmehr zusammenfassend über alle drei Schulen hinweg. Wo immer möglich und sinnvoll nehmen wir dabei eine vergleichende Perspektive ein.

Mit Blick auf das Wachstum der Schulen betrachten wir zunächst die Entwicklung der Studierendenzahlen und Abschlüsse im Zeitverlauf zwischen 1999 und 2004 (5.1). Dabei gehen wir der Frage nach, in welchem Maße und in welchen Bildungssegmenten die drei Schulen gewachsen sind. Für die beiden Schulen am Standort Kassel ziehen wir zur besseren Einschätzung der Befunde Vergleichsdaten zur Entwicklung der SfE in Hessen (1999-2003) heran. Das Wachstum der Schulen ist dabei aber nur die eine Seite, die andere ist die der Leistung: Insofern stellen wir der Entwicklung der Studierendenzahlen die Entwicklung der durchschnittlich produzierten Abschlüsse gegenüber. Die jeweilige Produktion an Abschlüssen oder genauer, der durchschnittliche jährliche Output spiegelt das generelle Leistungsprofil der Schulen wider. In einem zweiten Schritt verengen wir die Perspektive und fokussieren die Befunde der Lehrgangsverläufe und Längsschnittanalysen unter Produktivitäts- bzw. Effektivitätsgesichtspunkten (5.2). Wir beziehen also sowohl den Input an Studierenden als auch den Output mit ein und geben zum einen die durchschnittlichen Abschluss- und Erfolgsquoten für die Lehrgangsverläufe und zum anderen die faktischen Quoten für die konkreten Längsschnittlehrgänge entlang der Bildungsgänge an. In dieser Betrachtungsweise wird nicht nur die jeweilige Produktivität der Schulen deutlich, vielmehr wird zugleich auch die Selektivität der einzelnen Bildungsgänge an den unterschiedlichen Schwellen greifbar. Erst die detaillierten Daten der Längsschnittanalysen aber erlauben eine genaue Relationierung von Input und Output und damit Aussagen über die spezifische Produktivität und Effektivität der Schulen. Im letzten Abschnitt (5.3) betrachten wir diese Input-Output-Relation der Schulen in vergleichender Perspektive und gehen dabei insbesondere auf die Durchlässigkeit des dreigliedrigen Verbundsystems der beiden Abendschulen ein.

Zusammengenommen liefern diese Daten und Ergebnisse Anhaltspunkte hinsichtlich struktureller (organisatorisch-pädagogischer) Entwicklungsbedarfe bzw. –erfordernisse in bestimm-

ten Bereichen der Schulen. Sie erlauben darüber hinaus erste Schlussfolgerungen im Blick auf konkrete Maßnahmen (5.4).

5.1 Studierenden- und Abschlusszahlen

In diesem Abschnitt verdichten wir die Ergebnisse zu den Studierendenzahlen (Tabelle 48), zu den Wachstumsbereichen (Tabelle 50) sowie zu den jährlich produzierten Abschlüssen der Schulen (Tabelle 54).

Tabelle 48 zeigt die **Verteilung der Studierenden auf die einzelnen Bildungsgänge** in absoluten Zahlen und in prozentualen Anteilen für die Jahre 1999 und 2004 differenziert nach Sommer- und Wintersemester. Die prozentuale Verteilung der Studierenden spiegelt - zeilenweise gelesen - die Entwicklung der einzelnen Schulzweige im Jahr 2004 gegenüber dem Vergleichsjahr 1999 und die Spalten zeigen die interne Gewichtung der einzelnen Bildungsgänge bezogen auf die Gesamtpopulation der Schulen zu den unterschiedlichen Zeitpunkten (Semester und Jahr). Im Mittelpunkt steht hier also die Entwicklung der internen Relation der Schulzweige an den Abendschulen im 6-Jahres-Vergleich.

**Tabelle 48: Studierendenzahlen und Verteilung auf die Schulzweige
Abendschulen und Hessenkolleg 1999 und 2004**

	ASK				ASHef				HKK1)		
	SS99		SS04		SS99		SS04		SS00	SS04	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	N	%
Gesamt	407	100,00	496	100,00	63	100,00	153	100,00	150	296	100,00
AHS	35	8,60	36	7,26	---	---	24	15,69	---	---	---
ARS	161	39,56	239	48,19	25	39,68	71	46,41	---	---	---
AG	141	34,64	160	32,26	38	60,32	58	37,91	---	---	---
DaZ	70	17,20	61	12,30	---	---	---	---	---	---	---
	WS99		WS04		WS99		WS04		WS99	WS04	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	N	%
Gesamt	457	100,00	498	100,00	68	100,00	186	100,00	*129	*213	100,00
AHS	30	6,56	26	5,21	10	14,71	26	13,98	---	---	---
ARS	183	40,04	282	56,63	33	48,53	102	54,84	---	---	---
AG	171	37,42	152	30,52	*25	36,76	*36	19,35	---	---	---
DaZ	73	15,97	38	7,63	---	---	**22	11,83	---	---	---

Anm.: *WS ohne Vorkurs; **DaZ HS/RS; 1) Angaben für SS99 liegen nicht vor.

Zum einen wird deutlich, dass die Hauptschule an beiden Abendschulen dauerhaft der kleinste Bildungsgang ist. An der ASK ist der Anteil der Hauptschüler an der Gesamtpopulation im Jahr 2004 noch weiter gesunken. Er beträgt im SS04 nur noch 7,26% und im WS04 sogar nur noch 5,21% und liegt niedriger als der des DaZ-Aufbaukurses (SS04 12,30% / WS04 7,63). Mit 15,69% im SS04 und 13,98% im WS04 weist die AHS in Bad Hersfeld im Vergleich zu Kassel allerdings einen deutlich höheren Anteil auf. Demgegenüber hat sich die Abendreal- schule mit Werten um plusminus 50% im Jahr 2004 an beiden Standorten zum mit Abstand größten Bildungsgang entwickelt, der im Zeitvergleich auch die höchsten absoluten Zuwächse zu verzeichnen hat (Tabelle 50). Von den prozentualen Anteilen her hat die ARS an beiden

Standorten das AG weit hinter sich gelassen und kristallisiert sich damit dauerhaft als *der Kernbereich* der Abendschulen heraus. Die internen Proportionen verschieben sich damit deutlich zu Ungunsten des AG, das im Vergleich zu 1999 anteilmäßig schrumpft. Das bedeutet, dass die Schere zwischen ARS und AG weit auseinander geht. An der ASK sind zudem die Anteile des zum AG zählenden DaZ-Aufbaukurses stark rückläufig. Gegenüber 15,97% im WS99 entfallen im WS04 nur noch 7,63% aller Studierenden auf diesen Bereich.

Zum Vergleich der Proportionen der Schulzweige beziehen wir statistische Daten für die beiden anderen hessischen Verbundschulen in Gießen und Marburg für das WS 2003 mit ein, die ebenfalls alle drei Bildungsgänge unter einem Dach anbieten. Die Studierendenzahlen für die Abendrealschule und das AG sind in der Tabelle jeweils grau unterlegt.

Tabelle 49: Studierendenzahlen und Verteilung auf die Schulzweige Verbundschulen in Hessen September 2003

	AS Kassel		AS Bad Hersfeld		AS Gießen		AS Marburg	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Gesamt	572	100,00	201	100,00	409	100,00	290	100,00
AHS	45	7,87	36	17,91	30	7,33	23	7,93
ARS	270	47,20	115	57,21	186	45,48	97	33,45
AG	180	31,47	50	24,88	176	43,03	170	58,62
DaZ	77	13,46	---	---	17	4,16	---	---

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt Wiesbaden³⁰⁶; Schulstatistiken Kassel u. Bad Hersfeld; eigene Berechnungen.

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass im Vergleich zu den beiden anderen hessischen Verbundschulen in Kassel und Bad Hersfeld die Abendrealschule im Verhältnis zum AG deutlich überproportioniert ist. Dagegen sind diese beiden Bildungsgänge an der Abendschule Gießen beinahe gleich groß. In Marburg rangiert das Abendgymnasium zahlenmäßig sogar weit vor der Abendrealschule. Die Abendhauptschule erweist sich mit einem Anteil an der Gesamtstudierendenzahl von unter 8% – außer in Bad Hersfeld – an allen drei Verbundschulen als kleinster Schulzweig.

In Tabelle 50 stellen wir das **Wachstum der drei Schulen** in Kassel und Bad Hersfeld im Jahr 2004 gegenüber dem Vergleichsjahr 1999 wiederum differenziert nach SS und WS dar. Wir geben dabei den Zuwachs in absoluten Zahlen (Spalte ‚Diff‘) sowie das prozentuale Wachstum für die Einzelschulen insgesamt und für die einzelnen Bildungsgänge an. Die zentralen Wachstumsbereiche der Schulen sind jeweils grau unterlegt.

³⁰⁶ Hessisches Statistisches Landesamt Wiesbaden: Die allgemein bildenden Schulen in Hessen 2003. Teil 3: Gymnasien und Schulen für Erwachsene. Stand 26. September 2003. Kennziffer BI 1-j/03. Ausgabemonat Juni 2004, S. 41ff.

Tabelle 50: Wachstum / Wachstumsbereiche der Schulen 1999 gegenüber 2004

	AS Kassel				AS Bad Hersfeld				HK Kassel			
	N		Diff	%	N		Diff	%	N		Diff	%
	1999	2004			1999	2004			1999	2004		
Gesamt												
SS	407	496	+89	+21,90	63	153	+90	+142,86	**150	296	+146	+97,33
WS	457	498	+41	+8,97	68	186	+118	+173,53	129	213	+84	+65,12
AHS												
SS	35	36	+1	+2,86	**8	24	+16	+200,00				
WS	30	26	-4	-13,33	10	*26	+16	+160,00				
ARS												
SS	161	239	+78	+48,45	25	71	+46	+184,00				
WS	183	282	+99	+54,10	33	102	+69	+209,10				
Gymn.*												
SS	141	160	+19	+13,48	38	58	+20	+52,63	**150	296	+146	+97,33
WS	171	152	-19	-11,10	25	36	+11	+44,00	129	213	+84	+65,12

Anm.: *ohne DaZ; **Wert für SS2000

Mit Blick auf die Gesamtstudierendenzahlen weist die Tabelle ein zum Teil deutliches Wachstum aller drei Schulen gegenüber dem Vergleichsjahr 1999 sowohl für das SS als auch für das WS aus. Anhand des prozentualen Wachstums wird erkennbar, dass die Abendschule Bad Hersfeld – allerdings ausgehend von einem niedrigen Niveau – die vergleichsweise höchsten Zuwachsraten insgesamt zu verzeichnen hat. Von den absoluten Zahlen her gesehen erweist sich aber das Hessenkolleg als die Schule mit dem stärksten Zuwachs an Studierenden. Für das Sommersemester, in dem auch ein Vorkurs stattfindet, ergibt sich im Jahr 2004 ein Plus von N=146 Studierenden. Die Abendschule Bad Hersfeld folgt an zweiter Stelle mit einem Zuwachs von N=118 Studierenden im WS und an dritter Stelle die ASK mit einem Zuwachs von N=89 im SS.

An der Abendschule Kassel kann die AHS zum Gesamtwachstum nichts beitragen, vielmehr lässt sich ein leichter Rückgang konstatieren. In Bad Hersfeld ist dagegen zwar ein hohes prozentuales Wachstum des Hauptschulbereichs feststellbar, das allerdings auf die Neugründung der AHS im Jahr 1999 zurückzuführen ist. Insgesamt gesehen fällt der Bildungsgang sowohl von den Studierendenzahlen her als auch unter Wachstumsperspektiven an beiden Standorten kaum ins Gewicht und erweist sich damit als ein von den Zahlen her gesehen eher marginaler Bereich.

Beide Abendschulen wachsen zentral über die Abendrealschule: Die ARS am Standort Kassel wächst um rund 50%, das heißt gegenüber den Ausgangswerten im Jahr 1999 um cirka die Hälfte an, und in Bad Hersfeld steigt die Studierendenzahl sogar auf etwa das Dreifache im Vergleich zu den Werten für 1999 an. Damit stellt sich die Abendrealschule für beide Standorte als *der Wachstumsbereich* schlechthin dar. Diesem Befund korrespondiert auch der Umstand, dass der Abendrealschulzweig im Jahr 2004 bereits etwa die Hälfte der gesamten Studierenden der Abendschulen ausmacht (vgl. Tabelle 48). Die Steigerung im RS-Bereich führt

dabei zu einer quantitativen Verschiebung zwischen den Bildungszweigen: Waren AG und ARS am Standort Kassel bis zum SS 2001 noch in etwa gleichgroß, so entwickelte sich der RS-Bereich ab dem WS 2001 zum mit Abstand größten Bildungszweig der ASK. Ähnliches gilt für den Standort Bad Hersfeld, bei dem der größte Wachstumsschub der ARS ab dem SS 2003 einsetzte.³⁰⁷

Demgegenüber verbleiben die Studierendenzahlen des AG – abgesehen von kurzen Wachstumsepisoden (ASK etwa von SS03/03 auf WS09/03) – bei einer insgesamt nur geringfügigen Steigerung in etwa auf dem gleichen Niveau. Das quantitative Wachstum des Hessenkollegs im gymnasialen Bereich erscheint umso erstaunlicher, als das Abendgymnasium in Kassel eher stagniert und in Bad Hersfeld – auch im Vergleich zum Realschulzweig - nur eine leichte Steigerung zu verzeichnen hat. Der Zuwachs am HKK deutet aber darauf hin, dass sich die Nachfrage nach weiterführender Bildung im Erwachsenenbereich nicht auf den Erwerb Mittlerer Bildungsabschlüsse beschränkt, sondern auch im gymnasialen Sektor ansteigt. Anders gewendet bedeutet das, dass das Abendgymnasium am Standort Kassel von einer verstärkten Nachfrage nach gymnasialer Bildung im Unterschied zum Hessenkolleg nicht profitieren konnte. Das im Vergleich zur ARS nur mäßige Wachstum des AG am Standort Bad Hersfeld verweist - im Vorgriff auf die regionalen Bedarfe – nicht nur auf größere Wachstumschancen, sondern vor allem auch auf eine Wachstumsnotwendigkeit (vgl. Kap. 6, insbes. Kap. 8).

Zur besseren Einschätzung der Befunde für die SfE-Standorte Kassel und Bad Hersfeld beziehen wir Daten zur Entwicklung der Studierendenzahlen der SfE in Hessen von 1999 bis 2003 aus den verfügbaren Statistiken des Hessischen Statistischen Landesamtes mit ein. Tabelle 51 zeigt die Studierendenzahlen zu den beiden Statistikzeitpunkten WS 1999 und 2003 sowie die jeweiligen prozentualen Anteile der Bildungsgänge/-bereiche.

Tabelle 51: Studierendenzahlen der SfE in Hessen WS 1999 und 2003

	1999		2003	
	N	%	N	%
Gesamt	4.411	100,00	5.504	100,00
AHS	153	3,46	209	3,80
ARS	1.042	23,62	1.491	27,09
Kolleg	894	20,27	903	16,41
AG*	2.322	52,64	2.901	52,71

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt Wiesbaden³⁰⁸; eigene Berechnung.
Anm.:* incl. DaZ

³⁰⁷ Zur AS Kassel vgl. Tabelle 12, Kap. 4.2.1 und zu AS Bad Hersfeld Tabelle 34, Kap.4.3.1.

³⁰⁸ Hessisches Statistisches Landesamt Wiesbaden: Die allgemein bildenden Schulen in Hessen 2003. Teil 3: Gymnasien und Schulen für Erwachsene. Stand 26. September 2003. Kennziffer BI 1-j/03. Ausgabemonat Juni 2004, S. 40.

Auch mit Blick auf die SfE in Hessen erweist sich die Abendhauptschule mit Anteilen von unter 4% an der Gesamtstudierendenzahl als ein marginaler Bildungsbereich.³⁰⁹ Nimmt man die Hessenkollegs und die Abendgymnasien zusammen, so beläuft sich der Anteil des gymnasialen Bildungsbereichs im WS 1999 auf 72,91%. Im WS 2003 beträgt er nur noch 69,12% - ein Rückgang, der den Hessenkollegs zuzuschreiben ist. Dagegen konnte die Abendrealschule ihren proportionalen Anteil an den Studierendenzahlen insgesamt von 23,62% auf 27,09% erhöhen.

Mit Tabelle 52 betrachten wir die Entwicklung der Studierendenzahlen nach Bildungsbereichen im Zeitverlauf zwischen 1999 und 2003 sowie das Wachstum dieser Bereiche im Vergleich der beiden WS 1999 und 2003. Dabei wird deutlich, dass die Studierendenzahlen der SfE in Hessen insgesamt im Zeitverlauf zwischen 1999 und 2003 um fast 1.100 Studierende kontinuierlich angestiegen sind. Dieses Wachstum geht von den absoluten Zahlen her gesehen im wesentlichen etwa hälftig auf zwei Bereiche zurück: die Abendrealschule und das Abendgymnasium.

Tabelle 52: Entwicklung der Studierendenzahlen der SfE in Hessen 1999 – 2003

	1999	2000	2001	2002	2003	Diff. 99/03	
						N	%
Gesamt	4.411	4.441	4.603	4.912	5.504	+1.093	+24,78
AHS	153	120	148	153	209	+56	+36,60
ARS	1.042	1.062	1.192	1.214	1.491	+449	+43,09
Kolleg	894	924	826	922	903	+9	+1,01
AG*	2.322	2.335	2.437	2.623	2.901	+579	+24,94

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt Wiesbaden³¹⁰; eigene Berechnung.
Anm.: *incl. DaZ

Es zeigt sich, dass die Abendrealschule mit einem Zuwachs von 43,09% stärker gewachsen ist als das Abendgymnasium mit einem Plus von 24,94%. Das bedeutet, dass die ARS auch hessenweit - neben dem AG - ein wesentlicher Motor für das Wachstum der Schulen für Erwachsene ist.³¹¹ Demgegenüber ist für die Hessenkollegs eine Stagnation zu konstatieren. Für die Abendhauptschule ist nur von 2002 auf 2003 ein sprunghaftes Wachstum um 56 Studierende festzustellen, ob sich diese Steigerung fortsetzen kann, ist allerdings insofern fraglich, als an keiner der Abendschulen der Hauptschulbereich als ein Wachstumsbereich profiliert wird.³¹²

³⁰⁹ Selbst wenn man die Hessenkollegs aus der Gesamtstudierendenzahl herausrechnet, beläuft sich der Anteil der AHS im WS2003 auf nur 4,5%.

³¹⁰ Hessisches Statistisches Landesamt Wiesbaden 2004, a.a.O.

³¹¹ Am Beispiel der ARS in Frankfurt wird anhand des hohen Nachfrageüberhangs deutlich, dass das Wachstumspotenzial die derzeitigen Aufnahmekapazitäten aufgrund begrenzter schulischer Ressourcen bei weitem übersteigt. Mit anderen Worten heißt das: Der R-Bereich hätte im Zeitraum 1999 – 2003 theoretisch noch stärker wachsen können.

³¹² Ein Wachstum könnte sich allenfalls über die Einrichtung neuer Außenstellen, wie in Groß-Gerau, oder über DaZ-Vorschaltkurse, wie aktuell im WS04 in Bad Hersfeld, ergeben.

Zur Beurteilung der Entwicklungsdynamik am Standort Kassel im Vergleich zu den anderen hessischen SfE rechnen wir in Tabelle 53 die Kasseler Studierendenzahlen aus den Hessenzahlen heraus. Im Fokus steht dabei die Frage, ob und inwieweit sich die Kasseler Entwicklung mit den allgemeinen Wachstumstrends der Schulen für Erwachsene in Hessen deckt.

Tabelle 53: Entwicklung der Schulen in Kassel im Vergleich mit den SfE in Hessen

Kalender- jahr	1999	2000	2001	2002	2003	Diff. 99/03	
						N	%
ARS* Hessen	859	892	979	1.006	1.221	+362	+42,14
ARS Kassel	183	170	213	208	270	+87	+47,54
AG* Hessen	2.078	2.100	2.217	2.407	2.644	+566	+27,24
AG Kassel+DaZ	244	235	220	216	257	+13	+5,33
AG Kassel	171	153	157	147	180	+9	+5,26
Kolleg* Hessen	765	778	651	736	697	-68	-8,89
Kolleg Kassel	129	146	175	186	206	+77	+59,69

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt Wiesbaden³¹³; eigene Berechnung.
Anm.: *ohne Kassel

Mit Blick auf den Realschulbereich liegt die Abendschule Kassel mit einem Plus von 47,54% sogar über der hessenweiten Zuwachsrate (42,14%). Die Studierendenzahl an der ARS Kassel ist auch aktuell (WS04) noch einmal leicht angestiegen. Demgegenüber zeigt sich für das Abendgymnasium Kassel eher eine Stagnation, die gegen den Hessentrend verläuft. Während an den anderen Standorten das AG zusammengenommen also einen deutlichen Zuwachs von rund 27% zu verzeichnen hat, beträgt die Steigerung am Abendgymnasium Kassel nur rund 5%. Zudem sind im WS 2004 die Kasseler Studierendenzahlen des AG-Kernbereichs (ohne DaZ) von N=180 (WS03) wieder auf N=152 Studierende zurückgegangen und liegen damit noch unter dem Wert von 1999. Aber auch das Hessenkolleg Kassel verhält sich gegen den Trend: Denn das Hessenkolleg kann seine Studierendenzahlen zwischen 1999 und 2003 kontinuierlich steigern, während hessenweit ein Rückgang um 68 Studierende zu verzeichnen ist. Mit einem Zuwachs von N=77 Studierenden in 2003 gegenüber 1999 macht das HKK den Rückgang an den anderen Hessenkollegs gleichsam im Alleingang wett.³¹⁴ Auch die Zahlen für das WS 2004 zeigen am Kasseler Kolleg einen weiteren leichten Anstieg auf N=213 Studierende an. Für die beiden Anbieter gymnasialer Bildung in Kassel lässt sich also ein inverses Entwicklungsmuster aufzeigen. Während das Abendgymnasium gegen den Hessentrend

³¹³ Hessisches Statistisches Landesamt Wiesbaden 2004, a.a.O.

³¹⁴ Selbst wenn der Rückgang um 68 Studierende ursächlich der Schließung des HK Rüsselsheim zuzurechnen wäre, bleibt der Umstand bestehen, dass die Studierendenzahlen an den anderen Kollegs zumindest stagnieren. Würde das Hessenkolleg Kassel statistisch mit dem Sommersemester und das heißt mit dem Vorkurs erfasst, wäre seine Zuwachsrate noch höher.

stagniert und aktuell sogar rückläufig ist, lässt sich für das Hessenkolleg - ebenfalls gegen den Trend - ein kontinuierliches Wachstum feststellen. Ausgehend von ähnlichen Werten für 1999/2000 lässt das HKK von der Entwicklung der Studierendenzahlen her gesehen mit N=296 Studierenden das AG mit nur N=160 Studierenden im SS 2004 bereits weit hinter sich zurück (vgl. Tabelle 48). Ähnliches gilt für das WS04, in dem das HKK keinen Vorkurs anbietet: Hessenkolleg N=213 vs. Abendgymnasium N=152 Studierende. Das bedeutet, dass das Hessenkolleg in der Kasseler Region einen großen Teil der Nachfragesteigerung nach gymnasialer Bildung deckt und damit das regionale Steigerungspotential alleine abschöpft.

Das starke Wachstum der Abendrealschulen lässt sich insgesamt auf eine allgemeine Tendenz zur Höherqualifizierung zurückführen, die nicht zuletzt der Entwicklung auf dem (regionalen) Arbeits- und Ausbildungsmarkt und der generellen Entwertung des Hauptschulabschlusses geschuldet ist (vgl. dazu indes Kap. 6.5). Im Unterschied zum gymnasialen Bereich schlägt sich die allgemein steigende Nachfrage nach weiterführender Bildung bzw. Schulabschlüssen aber an den beiden Standorten der Abendschulen im Realschulsektor auch in einem kontinuierlichen Wachstum nieder. Die Frage, warum das Abendgymnasium Kassel nicht auch vom hessenweiten aber auch regionalen Trend im Gymnasialbereich profitieren kann, bleibt offen.

Zwar deuten sich unter Wachstumsperspektiven Zukunftschancen für die drei Schulen wie für die Nutzer an, dennoch ist quantitatives Wachstum der Studierendenzahlen nur die eine Seite der Medaille. Dem Wachstum steht auf der anderen Seite die Leistung bzw. die *Produktion* der Schulen gegenüber. In dieser Perspektive rücken die durch die Schulen erzeugten Abschlüsse in den Fokus. Die **Abschlusszahlen** spiegeln dabei die Leistungsfähigkeit der Schulen wider und können als *ein* Indikator für die Produktivität / Effektivität gewertet werden. Mit Tabelle 54 nehmen wir daher die Entwicklung der Abschlusszahlen im Jahr 2004 gegenüber dem Vergleichsjahr 2000 an den drei Schulen nach Bildungsgängen in den Blick. Sie erlaubt einerseits eine Bewertung der Leistung bzw. Leistungsfähigkeit der Einzelschulen im Vergleich der Bildungsgänge und andererseits – wenn auch mit Einschränkungen – einen Vergleich der Entwicklung zwischen den Schulen. Zur besseren Einschätzung dieser Entwicklung geben wir zusätzlich die durchschnittlich im Zeitraum von 2000 bis 2004 erzeugten Abschlüsse an. Im Hinblick auf die Daten für die Abendschule Kassel ist zu berücksichtigen, dass aufgrund der halbjährlichen Aufnahmetaktung des Systems hier jeweils zwei Lehrgänge pro Jahr einfließen, während bei der Abendschule Bad Hersfeld sowie beim Hessenkolleg nur ein Lehrgang eingehen kann. Die *Abschlussproduktion* der Abendschule Kassel ist in der jährlichen Betrachtung im Vergleich zu den beiden anderen Schulen übergewichtet und unterliegt

damit – bezogen auf den Mittelwert - einer Überschätzung um den Faktor 2. So erzeugt die ASK zwar im 5-Jahreszeitraum durchschnittlich 15,2 Abiture pro Jahr, pro Lehrgang bzw. Semester liegt der Mittelwert aber nur bei 7,6.

**Tabelle 54: Jährlich produzierte Abschlüsse nach Schulen und Schulzweigen
2000 / 2004**

Abschlüsse	*ASK				**ASHeF				**HKK			
	N		Diff	AriMi	N		Diff	AriMi	N		Diff	Ari-Mi
Kalenderjahr	2000	2004			2000	2004			2000	2004		
Gesamt	83	94	+11	77,8	20	53	+33	34,4	30	58	+28	40,2
AHS	15	20	+5	13,0	7	18	+8	11,8	---	---	---	---
ARS	36	45	+9	35,0	5	20	+15	15,2	---	*---	---	---
FHSR	14	16	+2	14,6	3	6	+3	2,8	6	10	+4	8,4
AHSR	18	13	-5	15,2	5	9	+4	4,6	24	48	+24	31,8

* Abschlüsse pro Jahr = jew. zwei Lehrgänge. AriMi Abschlüsse pro Lehrgang – Mittelwert aus 5 Jahren -: AHS 6,5; ARS 17,5; FHSR 7,3; AHSR 7,6.

** Abschlüsse pro Jahr = jew. Ein Lehrgang

Die Gesamtabschlusszahlen im Jahr 2004 sind an allen drei Schulen gegenüber dem Vergleichsjahr 2000 angestiegen. An der Abendschule Bad Hersfeld ist mit einem Plus an 33 Abschlüssen die höchste Steigerung zu verzeichnen, gefolgt vom Hessenkolleg mit einem Anstieg von insgesamt 28 Abschlüssen. Demgegenüber produziert die Abendschule Kassel im Jahr 2004 lediglich 11 Abschlüsse mehr als im Jahr 2000. An beiden Standorten der Abendschule haben die Realschulabschlüsse den höchsten Anteil an der Gesamtproduktion von Abschlüssen. In Kassel entfallen im Jahr 2004 mit N=45 beinahe die Hälfte aller Abschlüsse (47,9%) auf die Abendrealschule und in Bad Hersfeld mit N=20 mehr als ein Drittel (37,7%). Die Outputsteigerung der Abendschulen ist also ebenso wie die Steigerung der Studierendenzahlen schwerpunktmäßig dem Realschulbereich zuzurechnen. Während der Beitrag der AHS zur Gesamtproduktion in Kassel weniger als ein Viertel (21,3%) ausmacht, liegt dieser Anteil in Bad Hersfeld bei rund einem Drittel (34%).

Betrachtet man sich die Abschlüsse im gymnasialen Zweig, so wird deutlich, dass in Kassel die Produktion an Abituren in 2004 gegenüber dem Jahr 2000 mit einem Minus von N=5 rückläufig ist, während die Anzahl der Fachhochschulreifen noch leicht zunimmt (+2) und die der Abiture übersteigt (16:13). Insgesamt produziert der gymnasiale Zweig etwas weniger als ein Drittel der Abschlüsse an der ASK. Der Anteil der Abiture an der Gesamtproduktion beträgt im Jahr 2004 nur noch 13,8% gegenüber 17,0% Fachhochschulreifen. Auch mit Blick auf die in den letzten 5 Jahren durchschnittlich erzeugten gymnasialen Abschlüsse erweist sich die Fachhochschulreife mit einem Wert von 14,6 gegenüber 15,2 Abituren pro Jahr als ein zentrales „Kernprodukt“ der Abendschule Kassel. Im Unterschied dazu erzeugt das HKK durchschnittlich wesentlich mehr Abiture (31,8) als Fachhochschulreifen (8,4) pro Jahr. Für die Abendschule Bad Hersfeld ist – ausgehend von einem niedrigen Niveau in beiden gymna-

sialen Abschlusstypen – zwar ein leichter Anstieg gegenüber dem Jahr 2000 festzustellen, der Beitrag zur Gesamtproduktion aber liegt nur bei 28,3%. Für das AG Bad Hersfeld ist zudem festzustellen, dass die Anzahl der durchschnittlich pro Lehrgang produzierten gymnasialen Abschlüsse mit 2,8 Fachhochschulreifen und 4,6 Abituren pro Jahr insgesamt sehr niedrig liegt.

Im Vergleich der beiden Kasseler Schulen ist für das Hessenkolleg mit einem Plus von 28 Abschlüssen ein deutlich stärkerer Anstieg der Abschlusszahlen im gymnasialen Bereich zu verzeichnen. Das Gros der Abschlusssteigerung entfällt dabei mit einem Zuwachs von N=24 auf die Abiture. Mit Blick auf die aktuelle Produktion an Abituren im Jahr 2004 wird im Vergleich zum Abendgymnasium mit N=13 Abschlüssen deutlich, dass das Hessenkolleg mit N=48 erteilten Abituren am regionalen Bildungsmarkt der zentrale Produzent von höherwertigen gymnasialen Abschlüssen im Bereich des „2. Bildungsweges“ ist. Im Jahr 2000 dagegen lag die Zahl der jährlich abgelegten Abiture an beiden Schulen noch dicht beieinander (AG=18, HK=24). Vor dem Hintergrund der aktuellen Studierendenzahlen des AG Kassel in der Q-Phase ist zudem ein weiterer Rückgang an Abituren erwartbar. Mit Blick auf die Anzahl der Studierenden in der Q3 (N=4) und Q4 (N=6) im WS2004 ist im Jahr 2005 mit einer maximalen Anzahl von nur 10 Abituren zu rechnen (vgl. Kap 4.2.2.3). Das bedeutet, dass im Vergleich der beiden Kasseler SfE die Schere nicht nur in der Entwicklung der Studierendenzahlen, sondern auch mit Blick auf die Produktion an Abituren weit auseinander geht.

5.2 Erfolgs- und Abschlussquoten

Im Folgenden fassen wir die Befunde zu den Lehrgangsverläufen (Tabelle 55) und zu den detaillierten Längsschnittanalysen (Tabelle 56) zusammen. Dabei fokussieren wir die Abschluss- und Erfolgsquoten der Schulen nach Bildungsgängen und –stufen und nehmen also nicht mehr nur den Gesamtoutput an unterschiedlichen Abschlüssen in den Blick, sondern betrachten die Leistung der Schulen nun auch in Relation zum Input, das heißt unter dezidierten Produktivitäts- und Effektivitätsgesichtspunkten.

Die Ergebnisse aus den Lehrgangsverläufen geben zwar Aufschluss über durchschnittliche Abschluss- und Erfolgsquoten und damit auch über die Selektivität der einzelnen Bildungsgänge, die Quoten sind dabei aber nur eingeschränkt zurechenbar auf die jeweiligen Anfängergruppen. Während die Ergebnisse aus den Lehrgangsverläufen also die Perspektive auf die generelle Leistungsfähigkeit wie auch die Selektivität der Bildungsgänge eröffnen, ermöglichen die detaillierten Längsschnitte nicht nur eine präzise Zurechnung von Abschlüssen auf die jeweilige Startgruppe, sondern erlauben auch eine Beurteilung der genauen Input-Output-Relation und damit der Produktivität und Effektivität der Schulen. Sie liefern zudem Anhalts-

punkte hinsichtlich der Durchlässigkeit des Systems. Dabei ist zu beachten, dass die Längsschnitte jeweils nur einen Lehrgang umfassen und somit nicht repräsentativ sein müssen. Die durchschnittlichen Abschluss- und Erfolgsquoten der Lehrgangsverläufe (Tabelle 55) liefern aber als Maße der zentralen Tendenz typische Werte und erlauben damit zumindest eine Einschätzung der lehrgangsspezifischen Quoten (Tabelle 56). Da einerseits die durchschnittlichen Abschlussquoten wie die Erfolgsquoten aufgrund eines kontinuierlichen Input an Studierenden (Wiederholer, Quereinsteiger) auf einer systematischen Überschätzung des tatsächlichen Wertes beruhen und andererseits die lehrgangsspezifischen Abschlussquoten zwar präzise sind, aber einen untypischen Lehrgang repräsentieren können, ergeben erst beide Tabellen zusammen gelesen ein detaillierteres Bild. Die Durchschnittsquoten der Lehrgangsverläufe in Tabelle 55 sind mit anderen Worten immer Maximalwerte – die faktischen Quoten anhand von Längsschnitten können im Durchschnitt diese Werte also nicht übersteigen, sondern werden in der Regel erheblich niedriger liegen. Erst mit mehreren Längsschnittanalysen pro Schule und Lehrgang und den daraus errechneten Durchschnittswerten könnten also wirklich präzise Angaben gemacht werden. Mit den durchschnittlichen Abschluss- und Erfolgsquoten in Tabelle 55 kann man den Schulen aber auf keinen Fall Unrecht tun, da diese Quoten ja zwangsläufig günstiger ausfallen als die ‚wahren Werte‘. Die in Tabelle 56 dargestellten faktischen Quoten einzelner Lehrgänge können aber vom Durchschnittswert mehr oder weniger abweichen.

Tabelle 55 zeigt zum einen die durchschnittlichen Abschlussquoten für den Haupt-, Real- und Gymnasialbereich der Schulen und zum anderen die jeweiligen Erfolgsquoten an den zentralen Schwellen der einzelnen Bildungsgänge. Die Quoten des DaZ-Aufbaukurses unterscheiden sich von den Erfolgsquoten insofern, als sie keine faktischen Übergänge, sondern lediglich Versetzungen in den Vorkurs des AG repräsentieren. Für die einzelnen Quoten geben wir jeweils die Anzahl der Lehrgänge an, die in die Berechnung eingeflossen sind.³¹⁵ In Tabelle 56 stellen wir die entsprechenden Quoten für die konkreten Lehrgänge zusammen. Die Abschlussquoten können – wie oben ausgeführt – hier jeweils präzise auf die spezifische Startkohorte zugerechnet werden.

³¹⁵ Für die Anzahl der Studierenden vgl. die jeweiligen Kapitel zu den Lehrgangsverläufen (4.1.2, 4.2.2, 4.3.2) und zu den Längsschnitten (4.1.3, 4.2.3, 4.3.3).

**Tabelle 55: Durchschnittliche Abschluss- und Erfolgsquoten entlang der Lehrgangsverläufe
Abendschulen und Hessenkolleg**

	AS Kassel		AS Bad Hersfeld		HK Kassel	
	Abschluss- quote	Erfolgs- quote	Abschluss- quote	Erfolgs- quote	Abschluss- quote	Erfolgs- quote
AHS H1→Abschluss	(10 Lehrgänge) 35,33%		(5 Lehrgänge) 42,14%			
ARS R1→Abschluss	(8 Lehrgänge) 22,20%		(4 Lehrgänge) *51,08%			
Schwelle R1→R2		(8 Lehrgänge) 56,39%		(5 Lehrgänge) 65,73%		
Schwelle R4→Abschl		(8 Lehrgänge) 70,92%		(6 Lehrgänge) 87,76%		
Gymnasium V→Abitur	(5 Lehrgänge) 18,23%		(3 Lehrgänge) 31,58%			
E1→Abitur	(5 Lehrgänge) 24,82%		(3 Lehrgänge) 41,86%		(3 Lehrgänge) 50,00%	
Schwelle V→Q2		(8 Lehrgänge) 33,96%		(4 Lehrgänge) 50,00%		
Schwelle E1→Q2		(8 Lehrgänge) 47,58%		(4 Lehrgänge) 56,92%		(4 Lehrgänge) 73,58%
DaZ		Verset- zungsquote				
AK1→V		(11 Lehrgänge) 16,24%				
AK2→V		(12 Lehrgänge) 33,66%				

Anm.: *starke Überschätzung, da sehr viele Abschlüsse auf Quereinsteiger ab der R2 entfallen

**Tabelle 56: Abschluss- / Erfolgsquoten einzelner Lehrgänge entlang der Längsschnittanalysen
Abendschulen und Hessenkolleg**

	AS Kassel		AS Bad Hersfeld		HK Kassel	
	Abschluss- quote	Erfolgs- quote	Abschluss- quote	Erfolgs- quote	Abschluss- quote	Erfolgs- quote
AHS (WS03-SS04) H1→Abschluss	41,18%		46,15%			
ARS (WS02-SS04) R1→Abschluss	17,53%		18,97%			
Schwelle R1→R2		39,18%		55,17%		
Schwelle R4→Abschluss		55,88%		83,33%		
Gymn. (SS01-SS04) V→Abitur	16,35%		31,82%		29,63%	
E1→Abitur	27,59%		42,11%		*50,63%	

Anm.: *Für N=79 von insges. N=84 Studierende

Abendhauptschule:

Die durchschnittlichen Abschlussquoten sind im Falle der AHS für beide Standorte relativ genau und damit ein guter Indikator für die Leistung des Systems, weil hier keine/kaum Quereinsteiger zu den Anfängergruppen hinzukommen und überdies kaum Wiederholer eingehen. An der Abendschule Kassel erwirbt von den Anfängern der H1 mit 35,33% gut ein Drittel einen Abschluss. In Bad Hersfeld liegt diese Quote mit 42,14% etwas höher, was sich auch

am konkreten Lehrgang bestätigt: Der AHS-Lehrgang in Bad Hersfeld erreicht hier 46,15% gegenüber 41,18% in Kassel.

Abendrealschule:

Aus Tabelle 55 wird deutlich, dass bereits die durchschnittliche **Abschlussquote** bezogen auf die Anfänger in der R1 in Kassel mit 22,20% sehr niedrig liegt. Nimmt man den Umstand hinzu, dass diese Quote aufgrund von Quereinsteigern und Wiederholern überschätzt ist und faktisch noch geringer ausfallen wird, muss man davon ausgehen, dass weniger als 1/5 der Anfänger auch einen Abschluss erreicht. Im konkreten Lehrgang (Tabelle 56) erwerben gerade noch 17,53% der R1-Anfänger auch einen Realschulabschluss. Demgegenüber ist die durchschnittliche Quote für die ARS in Bad Hersfeld mit 51,08% auffällig hoch. Dies ist dem Umstand der hohen Zahl an Quereinsteigern (schwerpunktmäßig) in R3 zuzurechnen, die einen Abschluss erwerben und damit die Quote deutlich erhöhen. Umgekehrt kann schon aus der niedrigen durchschnittlichen Abschlussquote in Kassel (22,20%) der Schluss gezogen werden, dass nur wenige Quereinsteiger und Wiederholer einen Realschulabschluss erreichen. Ansonsten müsste die durchschnittliche Quote ja – ähnlich wie in Hersfeld – deutlich höher liegen.³¹⁶ Mit Blick auf den konkreten Längsschnitt-Lehrgang in Hersfeld zeigt sich dann auch, dass der Anteil derjenigen, die auf direktem Wege von der R1 aus einen Abschluss erreichen, mit 18,97% nur unwesentlich über dem Kasseler Niveau liegt. Exemplarisch lässt sich dieser Input-Effekt (Zugänge ab R2/R3) anhand der beiden den Längsschnitten zugrunde liegenden Lehrgängen verdeutlichen: In Kassel startet die R1 mit 97 und in Bad Hersfeld mit 58 Studierenden. In Bad Hersfeld aber kommt mit 29 Quereinsteigern und Wiederholern gegenüber 28 in Kassel bezogen auf die Anfängergruppe ein weitaus höherer Anteil an Studierenden hinzu. 9 von 29 dieser Quereinsteiger/Wiederholer erreichen in Bad Hersfeld auch einen Abschluss. In Kassel dagegen erwerben nur 2 von 28 dieser Studierenden im direkten Durchgang die Mittlere Reife. Insofern verzerrt die auf die Anfängergruppe der R1 bezogene faktische Abschlussquote (18,97%) des konkreten Lehrgangs in Bad Hersfeld das Bild, da hier die Abschlüsse der Quereinsteiger nicht mit eingehen. Über die Input-Output-Berechnung (vgl. 5.3) kann aber eine Quote angegeben werden, die sowohl auf die Anfänger als auch auf die Zahl der hinzukommenden Quereinsteiger relationiert ist.

Die **Erfolgsquoten** zeigen den Anteil der Studierenden, die die erste Schwelle von der R1 in die R2 sowie die letzte Schwelle von der R4 zum Abschluss bewältigen und geben damit Auf-

³¹⁶ Dabei ist natürlich zu berücksichtigen, dass in Bad Hersfeld eine verhältnismäßig hohe Anzahl an Quereinsteigern auf eine kleinere Ausgangsgesamtheit R1 als in Kassel entfällt. Eine so hohe durchschnittliche Quote wie in Bad Hersfeld (51,08%) ist von daher kaum zu erreichen, wohl aber eine Quote, die höher liegt als 22,20%.

schluss über die Selektivität dieser Ausbildungsstufen. In Kassel liegt die durchschnittliche Erfolgsquote an der ersten Schwelle bei 56,39% und in Bad Hersfeld bei 65,73%. Während in Kassel also nur etwas mehr als die Hälfte der R1-Anfänger auch in der R2 ankommt, überwinden in Bad Hersfeld etwa zwei Drittel der Studierenden diese Schwelle. In absoluten Zahlen erreichen in Kassel von den N=626 Studierenden des ersten Semesters aus 8 Lehrgängen nur N=353 die nächste Stufe.³¹⁷ Für die konkreten Längsschnitt-Lehrgänge der beiden Schulen liegen die faktischen Erfolgsquoten noch deutlich unterhalb der Durchschnittsquoten. An der ASK bewältigen gerade noch 39,18% die erste Schwelle und in Bad Hersfeld 55,17%. Die sehr niedrigen Erfolgsquoten für die R1 sind dabei vor allem der Aufnahmepraxis bzw. der Definition des Eingangssemesters als *Findungsphase* zuzurechnen: Aus den Längsschnittdaten der Schulen geht hervor, dass von den 97 Anfängern in Kassel 45 Studierende die Schule während des 1. Semesters verlassen, noch bevor sie überhaupt Gegenstand einer Versetzungskonferenz werden konnten. In Bad Hersfeld beläuft sich die Zahl der vorzeitigen Abbrecher auf 15 von 58 R1-Studierenden, die der Schule durch ‚*Selbstselektion*‘ verloren gehen. Die letzte Schwelle zum Erwerb eines Abschlusses bewältigen in Kassel durchschnittlich rund 71% der Studierenden der R4. Das bedeutet umgekehrt, dass etwa 3 von 10 Studierenden das Bildungsziel nicht (im ersten Anlauf) erreichen. Mit rund 88% liegt die durchschnittliche Erfolgsquote in Bad Hersfeld deutlich höher. Die durchschnittliche Erfolgsquote für die letzte Schwelle ist insgesamt gesehen ein sehr präziser Wert, da hier die Studierenden der R4 zum Statistikzeitpunkt auf die drei bis vier Monate später erteilten Abschlüsse relativiert werden. Für die konkreten Lehrgänge ist die Erfolgsquote an dieser Schwelle noch niedriger: In Kassel erreichen gerade einmal ernüchternde 55,88%, also nur etwas mehr als die Hälfte der R4-Studierenden, den Abschluss im ersten Anlauf. Selbst in dieser letzten Ausbildungsphase verlassen nach mindestens 3 Semestern in der ARS noch einmal 10 Studierende die Schule vor dem Erwerb der Mittleren Reife. Die hohe Abweichung von der durchschnittlichen Erfolgsquote deutet aber darauf hin, dass es sich hier um einen besonders schwachen Lehrgang handelt. Im Unterschied zu Kassel fällt die Erfolgsquote des Längsschnitt-Lehrgangs in Bad Hersfeld mit 83,33% sehr viel höher aus und liegt auch zugleich dichter an der Durchschnittsquote.

³¹⁷ In Bad Hersfeld kommen N=140 der 213 R1-Anfänger aus 4 Lehrgängen in der R2 an.

Gymnasium:

Für den gymnasialen Bildungsbereich kann in Tabelle 55 die auf den Vorkurs bezogene durchschnittliche Abschlussquote nur für die beiden Abendgymnasien angegeben werden, da diese Quote aufgrund der zwei Einstiegsmöglichkeiten Vorkurs und E1 mit annähernd gleich vielen Studierenden für das Hessenkolleg eine hohe systematische Überschätzung darstellen würde.³¹⁸ Ein Vergleich der Leistungsfähigkeit der drei Schulen ist daher erst hinsichtlich der Abschlussquote für die E1 möglich (vgl. Zeile E1-Abitur). Wir betrachten zunächst die durchschnittlichen **Abschlussquoten** für den Vorkurs im Vergleich der beiden Abendgymnasien. Der durchschnittliche Anteil derjenigen Studierenden, die am AG Kassel vom Vorkurs aus auf direktem Wege ein Abitur erlangen, ist mit 18,23% gegenüber 31,58% in Bad Hersfeld nur sehr niedrig. Das bedeutet, dass in Kassel weniger als jeder fünfte Studierende des Vorkurses ein Abitur auf direktem Wege, also innerhalb von dreieinhalb Jahren erreicht. In Bad Hersfeld dagegen schafft dies annähernd jeder dritte. Anzumerken ist hier noch einmal, dass die durchschnittlichen Abschlussquoten aufgrund von Quereinsteigern und Wiederholern noch eine Überschätzung darstellen. Da es sich bei diesen Quoten also letztlich um Maximalwerte handelt, muss der Anteil derjenigen, der in Kassel ein Abitur erreicht, als äußerst gering eingeschätzt werden. Allerdings – darauf weisen die allgemeinen Abschlusszahlen hin - werden in Kassel relativ viele Fachhochschulreifen erteilt.³¹⁹ Auch für den konkreten Längsschnitt-Lehrgang in Kassel liegt die Abschlussquote für den Vorkurs mit 16,35% weit unter der für den Standort Bad Hersfeld, wo noch 31,82% der Vorkursteilnehmer das Bildungsziel ‚Abitur‘ auf direktem Wege erreicht. Bei dem für das Hessenkolleg untersuchten Lehrgang gelangen 29,63% der Vorkursteilnehmer innerhalb von dreieinhalb Jahren direkt zum Abitur. Bei dieser Quote ist zu berücksichtigen, dass sich der Vorkurs am Hessenkolleg vor allem aus Hauptschul- und leistungsmäßig schwächeren Realschulabsolventen (nach Einstufungstest) zusammensetzt. Entsprechend liegt die Vorkurs-Quote deutlich niedriger als diejenige für die E1.

Ein Vergleich der durchschnittlichen Abschlussquoten für E1 (Tabelle 55) zeigt, dass das AG Kassel mit 24,82% auch für diesen Startzeitpunkt den mit Abstand niedrigsten Wert aufweist. Dem stehen Quoten von 41,86% in Bad Hersfeld und 50,00% am Hessenkolleg gegenüber. Die drei Längsschnittlehrgänge spiegeln für die Abschlussquote E1 – Abitur im Vergleich der drei Schulen eine ähnliche Relation wider: ASK 27,59%; ASHef 42,11%; HKK 50,63% (vgl. Tabelle 56).

³¹⁸ Aufgrund der Aufnahmebedingungen hat das Hessenkolleg immer zwei Startkohorten, den Vorkurs und die E1 (vgl. dazu Kap. 4.1.2).

³¹⁹ Vgl. Tabelle 54 in diesem Kapitel sowie Tabelle 14 und Tabelle 15 in Kap. 4.2.1.

Betrachtet man nun die **Erfolgsquoten** für die abschlussrelevante Schwelle (V-Q2), wird deutlich, dass bei einem Wert von 33,96% in Kassel bereits mindestens zwei Drittel der Studierenden des Vorkurses weg gebrochen sind, bevor sie auch nur eine Fachhochschulreife erreichen konnten. Denn diese Studierenden sind ja bereits zu Beginn der Q2 nicht mehr in den Lehrgängen vertreten und kommen damit für eine Erteilung der Fachhochschulreife nach der Q2 gar nicht mehr in Betracht. Gegenüber dem AG Kassel erreichen in Bad Hersfeld immerhin noch die Hälfte der Vorkursteilnehmer die Q2. Zu beachten ist dabei, dass diese Erfolgsquoten ebenfalls überschätzt sind, da gerade in der E1 viele Studierende hinzukommen. Aufgrund der hohen Selektivität der Anfangsphase liegt die durchschnittliche Erfolgsquote für die Schwelle E1-Q2 an beiden Abendschulen dann aber deutlich höher. In Kassel erreichen 47,58% der E1-Studierenden die Q2 und in Bad Hersfeld 56,92%. Dagegen gelangt am Hessenkolleg mit 73,58% aber im Schnitt ein weitaus größerer Anteil der Studierenden der E1 auch in die Q2 und hat damit die Chance, am Ende der Q2 einen Abschluss (FHSR) zu erlangen.

Mit Blick auf die Abschlussquoten der Längsschnitt-Lehrgänge (Tabelle 56) für die Startkohorte E1 zeigt sich, dass für den jeweils untersuchten Lehrgang in Kassel 27,59%, in Bad Hersfeld 42,11% und am Hessenkolleg immerhin ein Anteil von rund 50% der E1-Studierenden auf direktem Wege ein Abitur erlangt.

Insgesamt gesehen liegen, mit Ausnahme der Abschlussquote für den Vorkurs, am Hessenkolleg alle Werte deutlich höher als an den beiden Abendschulen. Im Vergleich der Abendschulen schneidet der Standort Kassel gegenüber dem in Bad Hersfeld jeweils schlechter ab.

DaZ-Aufbaukurs Kassel:

Die **Versetzungsquoten** für den zweistufigen DaZ-Aufbaukurs, der auf den gymnasialen Unterricht vorbereiten soll, zeigen den durchschnittlichen Anteil an DaZ-Studierenden, die in den Vorkurs versetzt werden – es handelt sich somit nicht um faktische sondern nur um mögliche Übergänge. DaZ-Teilnehmer, die anhand des Einstufungstests dem AK1-Kurs zugeordnet werden, müssen die beiden Stufen des Aufbaukurses durchlaufen, bevor sie die gymnasiale Ausbildung mit dem Vorkurs beginnen können. Von den Studierenden des AK1-Kurses erreichen im Durchschnitt 16,24% im direkten Durchgang durch AK1 und AK2 eine Versetzung in den Vorkurs, das heißt nur etwa jeder 6. AK1-Anfänger erreicht den Zugang zum AG. Vom AK2-Kurs, in den die erfolgreichen AK1-Absolventen mit eingehen, schafft dies mit 33,66% rund ein Drittel der Studierenden. Da nicht alle der in den Vorkurs versetzten DaZ-Absolventen auch tatsächlich im Vorkurs ankommen, ist vor dem Hintergrund der hohen Selektivität vor allem der 1. gymnasialen Ausbildungsphase damit zu rechnen, dass letztlich

kaum ein Studierender des Aufbaukurses auch einen Abschluss erlangt. Zumindest weisen die vorliegenden Daten in diese Richtung: Während im Durchschnitt 11,5 Personen von AK2 in den Vorkurs versetzt werden, gelangen im Mittel nur noch 3,3 Studierende auf direktem Wege in die E1 (vgl. Kap. 4.2.4). Bezogen auf den konkreten Längsschnitt-Lehrgang erreicht von 15 DaZ-Absolventen, die in den Vorkurs wechseln, kein einziger im Verlaufe der Ausbildung einen Abschluss (vgl. Kap.4.2.3.3). In diesem Bildungssegment verbinden sich niedrige Übergangszahlen in den Vorkurs und die E1 mit der hohen Selektivität des AG zu einer insgesamt negativen abschlussbezogenen Erfolgsprognose für die Nutzer. Der Aufbaukurs kann, auch vor dem Hintergrund des Umstandes, dass derzeit kein „anerkanntes“ Zertifikat erteilt wird, somit bestenfalls als Sprachkurs einen Nutzwert für die Absolventen erzeugen. Die niedrigen Übergangszahlen legen zudem die Vermutung nahe, dass genau dies auch der Motivation zumindest eines Teils der DaZ-Studierenden korrespondiert.

5.3 Input-Output-Relation / Durchlässigkeit der Bildungsgänge

In diesem Abschnitt beziehen wir uns auf die Daten der exemplarischen Längsschnittanalysen, da nur hier der konkrete Input an Studierenden über die Dauer der Lehrgänge ausgewiesen werden kann. Im Fokus steht dabei die Relation zwischen dem Gesamtinput an Studierenden, die sich jeweils über den gesamten Lehrgang hinweg – zumindest zeitweise - im System befunden haben, und dem Output an Abschlüssen, die aus dieser Gesamtstudierendenzahl erzeugt wurde. Hintergrund dieser Betrachtungsweise ist die Überlegung, dass jeder Studierende, der in den Bildungsgang eintritt, auch potentiell die Chance hat, einen Abschluss zu erreichen. Insofern werden hier alle eintretenden Studierenden, das heißt auch Wiederholer und Quereinsteiger berücksichtigt. Beim gymnasialen Bildungsgänge werden zudem alle aus der jeweiligen Lehrgangspopulation erzeugten Abschlüsse (FHSR, AHSR) mit einbezogen. In diesem Abschnitt rückt mit anderen Worten die Gesamtproduktivität und Effektivität der Schulen und Bildungsgänge in den Mittelpunkt.

Mit Blick auf das Verbundsystem der beiden Abendschulen sind hier überdies die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen sowie die Erfolgsquoten für die Subgruppen der haus-eigenen Absolventen, die an den Abendschulen eine weitere Aufstiegsqualifikation anstreben, von besonderem Interesse.

Abendrealschule: In der Input-Output-Betrachtung relationieren wir alle Studierenden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt zwischen R1 und R4 in den Lehrgang eingetreten sind, auf die aus dieser gesamten Population erzeugten Abschlüsse. Die Tabelle weist in Zeile 1 die Anfänger und in den Zeilen 2 bis 4 die in der jeweiligen Stufe hinzugekommenen Studierenden,

das heißt Wiederholer und Direkteinsteiger aus. Die Summenzeile gibt entsprechend die Gesamtpopulation des jeweiligen Lehrgangs an.

**Tabelle 57: Input-Output-Relation der Abendrealschulen Kassel und Bad Hersfeld
Lehrgang WS02 – SS04**

	ASK	ASHef
Input Studierende	N	N
R1	97	58
R2	9	6
R3	17	20
R4	2	3
S	125	87
Output Abschlüsse	N	N
S	19	20
Quote	15,20%	22,99%

An der ARS in Kassel umfasst diese Population insgesamt N=125 und in Bad Hersfeld N=87 Studierende. In Kassel werden ausgehend von diesem Input an Studierenden 19 Abschlüsse produziert. Dies entspricht einer Outputquote von 15,20%. Bad Hersfeld erzeugt aus einem Input von 87 Studierenden einen Output von insgesamt 20 Abschlüssen und erreicht damit eine Quote von 22,99%. Die gegenüber Bad Hersfeld deutlich niedrigere Outputquote in Kassel, lässt sich auch darauf zurückführen dass, wie oben bereits gezeigt, an der ASK weitaus weniger Wiederholer und Quereinsteiger einen Abschluss erlangen als am Standort Bad Hersfeld. Im Effekt führt dies für Kassel im Vergleich zur Abschlussquote der R1 mit 17,53% (vgl. Tabelle 56) dann auch zu einer noch niedrigeren Outputquote. Umgekehrt liegt die Outputquote für Bad Hersfeld höher als die R1-Abschlussquote, weil der ARS-Zweig dort mehr Wiederholer und Quereinsteiger zum Abschluss führt.

Gymnasium: Betrachtet man die Input-Output-Relation im Vergleich zwischen den Abendschulen Kassel und Bad Hersfeld sowie dem Hessenkolleg, ergibt sich folgendes Bild:

**Tabelle 58: Input-Output-Relation Abendgymnasien und Hessenkolleg
Lehrgang SS01 – SS04**

	ASK	ASHef	HKK
Input Studierende	N	N	N
V	49	22	54
E	15	8	52
Q1	5	2	9
Q2	1	---	1
S	70	32	116
Output Abschlüsse	N	N	N
FHSR	4	3	10
AHSR	9	9	48
S	13	12	58
Quote	18,57%	37,50%	50,00%

Als Input werden hier alle Studierenden einbezogen, die sich für eine bestimmte Zeit im gymnasialen Bildungsgang befanden. Dabei erfassen wir sowohl Wiederholer als auch Quereinsteiger von anderen Schulen und Direkteinsteiger aus der eigenen ARS, die in die Ausbildungsstufen ‚Vorkurs‘, ‚E-Phase‘ oder ‚Q-Phase‘ zu unterschiedlichen Zeitpunkten in den entsprechenden Lehrgang eingestiegen sind. Dem stellen wir die aus dieser Population heraus erzeugten Abschlüsse gegenüber. Über die Dauer der dreieinhalbjährigen Ausbildung hinweg durchlaufen in Kassel insgesamt 70 und in Bad Hersfeld 32 Studierende das System. Aus einer Anzahl von 70 Studierenden produziert die Abendschule in Kassel insgesamt 13 Abschlüsse und erreicht damit eine Outputquote von rund 18,6%. Demgegenüber erzeugt Bad Hersfeld mit einem Input von 32 Studierenden 12 Abschlüsse, also eine deutlich höhere Quote von 37,5%. Aus einem Input von insgesamt N=116 Studierenden, die sich über den Verlauf der unterschiedlichen Ausbildungsphasen im System aufhalten, erzeugt das Hessenkolleg N=58 Abschlüsse. Dies entspricht einer Outputquote von 50%.

In dem jeweils konkreten Lehrgang wurde also am Abendgymnasium in Kassel jedem 5., in Bad Hersfeld jedem 3. und am Hessenkolleg jedem 2. Studierenden auch ein Abschluss (AHSR, FHSR) erteilt.

Die interne **Durchlässigkeit** des dreigliedrigen Verbundsystems der Abendschulen lässt sich mit Bezug auf die Längsschnitt-Lehrgänge einerseits an den faktischen Übergängen aus den hauseigenen Bildungsgängen – also von der AHS in die ARS sowie von DaZ und ARS ins AG – und andererseits am Abschlusserfolg derjenigen Studierenden bemessen, die mit weitergehenden Bildungsambitionen in die jeweils höheren Bildungsgänge eingestiegen sind. Tabelle 59 und Tabelle 60 zeigen den Input an Einsteigern in die ARS und das AG aus den

hauseigenen Bildungsgängen sowie den Output an Abschlüssen für diese Subgruppen. Als Output gehen dabei nur die auf direktem Wege erlangten Abschlüsse ein.

Tabelle 59: Abendrealschulen – Input-Output AHS-Übergänger

	ASK	ASHeF
Input Studierende	N	N
aus eigener AHS	---	10
Output Abschlüsse	---	1

Im konkreten Lehrgang der ARS in Kassel ist kein einziger AHS-Absolvent zu verzeichnen, der in diesen Bildungsgang eingestiegen ist. Dagegen gibt es in Bad Hersfeld insgesamt 10 Übergänge aus der AHS. Von diesen 10 AHS-Absolventen aber erreicht nur ein einziger das Bildungsziel ‚Mittlere Reife‘. Alle 10 Übergänger sind dabei in die R3 eingestiegen. Auch wenn nur fünf davon eine direkte Konferenzempfehlung für die R3 hatten, bleibt das Ergebnis von einem Abschluss in direktem Durchgang mager und ist für die nicht im ersten Anlauf erfolgreichen Studierenden mit einem zusätzlichen (zeitlichen) Problem verbunden. Denn: Wiederholer müssen in Bad Hersfeld aufgrund der jährlichen Taktung des Systems immer ein Jahr warten, um die gleiche Stufe wiederholen zu können.

Tabelle 60: Abendgymnasien – Input-Output DaZ- und ARS-Übergänger

	ASK	ASHeF
Input Studierende	N	N
aus DaZ	15	---
aus ARS	7	5
Output Abschlüsse	N	N
FHSR	*1	0
AHSR	0	1

*ARS-Absolvent

Auch für das AG ergibt sich mit Blick auf den Abschlusserfolg ein ernüchterndes Bild: Von 15 DaZ-Absolventen, die in den Vorkurs des gymnasialen Zweigs der Abendschule Kassel wechseln, erreicht kein Studierender einen Abschluss und von den 7 Studierenden aus der hauseigenen ARS erlangt nur ein einziger eine Fachhochschulreife. Am AG-Standort Bad Hersfeld schafft von 5 Übergängern aus der ARS nur eine Person auch das Abitur auf direktem Wege. Das bedeutet, dass eine Aufstiegsqualifikation innerhalb des Systems nur für ganz wenige Studierende auch (im direkten Durchgang) erfolgreich verläuft. Für die Mehrheit ambitionierter Studierender jedenfalls ist der Erwerb eines zusätzlichen weiterführenden Abschlusses auf diesem Wege kaum oder nur unter sehr hohen Zeitinvestitionen realisierbar. Denn: Ein Studierender, der die ARS erfolgreich und auf direktem Wege, das heißt innerhalb von zwei Jahren absolviert hat, muss in Kassel in der Regel mindestens weitere zweieinhalb

Jahre bis zur Fachhochschulreife und dreieinhalb Jahre bis zum Abitur investieren. Nur unter der Bedingung, dass ein solcher Studierender alle Ausbildungsschwellen auf direktem Wege überwindet, benötigt er bis zum Abitur mindestens fünf (bei Einstieg in E1) bis fünfteinhalb Jahre (bei Einstieg in V). Allein schon diese Dauer kann zu Auskühlungseffekten führen, die sich im Falle einer Nichtversetzung entsprechend verstärken. In Bad Hersfeld verschärft sich die Situation noch durch die jährliche Aufnahmetaktung.

Die verschwindend geringen Abschlusszahlen der (aufstiegsorientierten) Übergänger sind – so unsere These – also nur zu einem gewissen Teil der mangelnden Leistungsfähigkeit der Schüler oder der Schulen zuzurechnen. Vielmehr ist die Ausbildungsdauer gerade bis zum Abitur schlicht viel zu lange und bewirkt gleichsam automatisch ein ‚Wegsterben‘ der Kandidaten. So beginnen am Beispiel etwa die sieben R4-Übergänger am AG Kassel allesamt im Vorkurs. Bis zum Abitur also fünfteinhalb Jahre im Abendunterricht durchzuhalten ist schlichtweg keine realistische Perspektive. Ausgehend von den konkreten Längsschnitt-Lehrgängen ist das derzeitige gegliederte Verbundsystem der beiden Abendschulen vor dem Hintergrund der Ausbildungsdauer für Nutzer mit weitergehenden Bildungsambitionen in puncto Durchlässigkeit damit nicht unbedingt mit einem Vorteil verbunden. Da man weder am AG Kassel noch am AG Bad Hersfeld mit einem Hauptschulabschluss in die gymnasiale Ausbildung einsteigen kann, wird man also einem ambitionierten Hauptschulabsolventen mit den entsprechenden (Leistungs-)Voraussetzungen derzeit raten müssen, nicht den Weg durch die Abendschulinstanzen zu beschreiten, sondern zu versuchen, seine Fachhochschulreife oder sein Abitur auf direktem Wege am Hessenkolleg zu erlangen. Im konkreten Längsschnittlehrgang des Hessenkollegs gelangen immerhin 11 Hauptschulabsolventen aus dem Vorkurs in die E1. Von diesen Studierenden erwerben fünf das Abitur und einer die Fachhochschulreife im direkten Durchgang.

5.4 Zusammenfassung und Fazit

Für die drei im Fokus stehenden Schulen für Erwachsene weisen die Befunde im Blick auf die Produktivität und Effektivität erhebliche Unterschiede auf. Besonders im gymnasialen Bereich treten die nominalen Output-Ergebnisse (Abschlüsse), die Abschluss- und Erfolgsquoten sowie die Input-Output-Relationen der drei nord- und osthessischen Anbieter zum Teil weit auseinander.

Im **gymnasialen Bereich** erweist sich das Hessenkolleg mit seinem Tagesangebot insgesamt gesehen als das erfolgreichere Modell. Die im hessenweiten wie im regionalen/lokalen Vergleich hohen Zuwachsraten bei den Studierendenzahlen zeigen, dass das Kolleg von der Nachfragerseite her als ein attraktives Bildungsangebot zum nachträglichen Erwerb eines gymnasialen Abschlusses wahrgenommen wird. Die Schule kann aus dem erhöhten Input an Studierenden überdies ihren nominellen Output an Abschlüssen steigern und produziert im Vergleich der drei SfE den mit Abstand höchsten Output an gymnasialen Abschlüssen, und zwar vor allem an Abituren. Zudem hebt sie sich vom AG durch ihre Leistungen ab: Im Vergleich mit den beiden Abendgymnasien erzeugt das Kolleg die günstigste durchschnittliche Abiturabschlussquote (50% für E1) und führt auch in der Input-Output-Betrachtung des Längsschnitt-Lehrgangs die Hälfte der gesamten Lehrgangspopulation zu einem gymnasialen Abschluss (AHSR/FHSR). Selbst Hauptschulabsolventen, die mit dem Vorkurs beginnen, haben eine reelle Chance, die Ausbildung auch erfolgreich abzuschließen.

Demgegenüber muss man anhand der Entwicklung der Studierendenzahlen insbesondere für das AG Kassel im Unterschied zum allgemeinen Hessentrend, aber auch im direkten Vergleich mit dem gymnasialen Konkurrenzanbieter in Kassel, dem Hessenkolleg, eine Stagnation konstatieren. In der Kasseler Region ist das gymnasiale Abendangebot für Interessenten offenbar weit weniger attraktiv als das Tagesangebot des Hessenkollegs. Das AG in Bad Hersfeld ist zwar – bezogen auf ein niedriges Ausgangsniveau – insgesamt gewachsen, die Aufnahmezahlen in den Vorkurs aber stagnieren. Die beiden Abendgymnasien erzeugen überdies nur einen vergleichsweise sehr niedrigen durchschnittlichen Output an Abituren und Fachhochschulreifen. Für Kassel ist dabei festzuhalten, dass dort mittlerweile mehr Fachhochschulreifen als Abiture erteilt werden. Die Abendschule Kassel erweist sich als der Anbieter gymnasialer Bildung, der die niedrigste durchschnittliche Abiturquote (24,82% für E1) hervorbringt, die noch weit unterhalb der Quote ihrer eigenen Außenstelle in Bad Hersfeld (41,86% für E1) liegt. Gegenüber dem AG Kassel weist der Standort Bad Hersfeld bezogen auf den konkreten Längsschnitt-Lehrgang auch eine weitaus günstigere Input-Output-Relation auf: Aus einem deutlich niedrigeren Input an Studierenden (etwa die Hälfte) produziert das

AG Bad Hersfeld nahezu die gleiche Anzahl an Abschlüssen (AHSR/FHSR) und erreicht damit auch eine sehr viel bessere Outputquote als Kassel.

Für bestimmte Nutzergruppen ist das AG insgesamt gesehen ein wenig Erfolg versprechender Bildungsgang: Da die Mittlere Reife als Aufnahmebedingung an beiden Standorten vorausgesetzt wird, ist das Bildungsangebot der Abendschule insbesondere für interessierte Hauptschulabsolventen mit gymnasialer Bildungsambition mit hohen Zeitinvestitionen verbunden – sie müssen ja zunächst die ARS besuchen - und aufgrund der starken Selektivität zudem mit einem sehr hohen Risiko des Scheiterns behaftet. Im gymnasialen Bildungssegment erweist sich das Hessenkolleg (mit Tagesunterricht und BaFöG-Förderung ab dem 1. Semester) also nicht nur als das attraktivere, sondern auch als das Erfolg versprechendere Bildungsangebot für die Nutzer.

Vor dem Hintergrund der Abschluss- und Erfolgsquoten sowie der relativ günstigen Input-Output-Relation empfiehlt sich für die Abendschule Bad Hersfeld (auch mit Perspektive auf die Kooperation mit der VHS Fulda, vgl. Kap. 8) vor allem eine Steigerung des Input im gymnasialen Segment. Unter Beibehaltung der Produktivität/Effektivität ist dann auch mit einer Steigerung des Output an Abschlüssen zu rechnen. Umgekehrt gilt es am AG Kassel, ausgehend von dem vorhandenen Input an Studierenden den Output, also die Produktivität/Effektivität zu steigern und das heißt deutlich mehr gymnasiale Abschlüsse zu erzeugen. Das bedeutet vor allem, Studierende stärker (an das Bildungsangebot) zu binden und die hohen Verlustquoten durch Selbstselektion zu reduzieren. Im Fokus steht hier mit anderen Worten nicht so sehr die Inklusionsfähigkeit an der Eintrittsstelle als vielmehr die Bindungskraft des Systems. Für die spezifischen Zielgruppen des Abendangebotes müsste also die Attraktivität des gymnasialen Bildungsgangs deutlich verbessert werden. Vor diesem Hintergrund ergibt sich ein Optimierungsbedarf an unterschiedlichen Schaltstellen des Systems. Zwei Problembereiche sind hierbei in Kassel besonderes markant:

Zum einen sind die Verbleibsquoten vom Vorkurs bis zur Q2 sehr niedrig und umgekehrt die (Selbst-)Selektivität sehr hoch. Dem System gehen also viel zu viele Studierende verloren, noch bevor sie überhaupt zu Kandidaten eines gymnasialen Abschlusses werden können. Damit wird der Besuch des Abendgymnasiums im Vergleich zum Hessenkolleg zu einer kaum einschätzbaren und riskanten Zeitinvestition für die Nutzer. Für die Schule wird dieser Umstand zu einem „Kostenrisiko“ insofern, als Ressourcen verbraucht werden, ohne einen entsprechenden Output erzeugen zu können.

Zum anderen dünnen die Lehrgänge nach der Q2 noch einmal stark aus, da ein nicht unbeachtlicher Teil der Studierenden die Schule mit einer Fachhochschulreife verlässt. In der

Folge werden die Gruppen derjenigen, die auch die letzte Ausbildungsphase (Q3 und Q4) bis zum Abitur absolvieren, zum Teil extrem klein. Damit tritt dann auch das Verhältnis zwischen Ressourceneinsatz und Output an Abituren sehr weit auseinander.

Das **Realschulsegment** ist an beiden Abendschulen zum größten Bildungsgang avanciert und erweist sich - auch von den Abschlusszahlen her - als der zentrale Wachstumsbereich. Im Vergleich der Schulen sind im R-Bereich mit Blick auf die Produktivität und Effizienz zum Teil erhebliche Unterschiede aber auch Gemeinsamkeiten feststellen: Sowohl die Abschlussquoten und die Erfolgsquoten an der ersten und der letzten Schwelle der Ausbildung als auch die Input-Output-Relation fallen in Kassel durchgängig schlechter aus als in Bad Hersfeld. Für beide Standorte der ARS wird aber deutlich, dass insbesondere das erste Semester mit einer hohen Selektivität belastet ist. Von einer großen Zahl der Anfänger in der R1 kommt an der ARS in Kassel im Mittel fast jeder Zweite und in Bad Hersfeld etwa jeder Dritte *nicht* im 2. Semester an. Am konkreten Längsschnitt-Lehrgang zeigt sich, dass der weitaus größte Teil der Verluste in der Lehrgangspopulation vor allem der Selbstselektion der Studierenden in der Anfangsphase der Ausbildung zuzuschreiben ist. Ein beträchtlicher Teil der Anfänger bricht die Ausbildung also nach kurzer Zeit bereits wieder ab. In Kassel sind diese Verluste durch Selbstselektion dabei noch sehr viel stärker ausgeprägt als am Standort Bad Hersfeld. Das heißt, dass in Kassel bei einem kontinuierlich hohen Inputzufluss aufgrund der halbjährlichen Aufnahmetaktung die nominalen Verluste an R1-Anfängern extrem hoch sind. Besonders markant ist für Kassel zudem, dass an der letzten Schwelle (R4-Abschluss) die Selektivität hoch ausgeprägt ist. Die durchschnittliche Erfolgsquote liegt gegenüber Bad Hersfeld auch an dieser Schwelle deutlich niedriger. Das heißt: Ein weitaus geringerer Anteil der R4-Teilnehmer wird in Kassel auch zu einem Abschluss geführt. Mit einem durchschnittlichen Anteil von rund 29% verfehlen nach mindestens eineinhalb Jahren Unterricht an der ARS zu viele Studierende das Bildungsziel noch an der letzten Schwelle.

Diese Befunde indizieren für die Abendschule Kassel einen Optimierungsbedarf vor allem an den Ein- und Austrittsstellen des Systems. Gerade das erste Semester, das an der ARS als Findungsphase definiert ist, stellt dabei ein zentrales Problem dar. Die Aufnahmen orientieren sich weitgehend an formalen Gesichtspunkten und erzeugen aufgrund der steigenden Nachfrage einen hohen Input an Studierenden, der im Laufe des ersten Semesters aber hauptsächlich durch Selbstselektion wieder halbiert wird. Die hohen Anfängerzahlen im R-Bereich binden, insbesondere in Anbetracht der halbjährlichen Aufnahmetaktung, nicht nur die Ressourcen der Schule. Zugleich werden auch Ressourcen für weitere Bildung auf Seiten der Adres-

saten verbraucht, die mit einer ungeklärten Motivationslage die Ausbildung beginnen bzw. testen oder sie lediglich als Ausweich- und Parkstation zur Überbrückung nutzen. Die Findungsphase erweist sich dann aber als eine für beide Seiten unbefriedigende Praxis, die zudem noch als hoch unökonomisch zu bewerten ist.

Für beide Bildungsgänge der Abendschule Kassel gilt, dass dem hohen Gesamtinput ein zu geringer Output gegenübersteht. Die große Zahl der Studierenden im ersten Semester vor allen der ARS aber auch des AG dezimiert sich bereits bis zum zweiten Semester extrem stark – die Längsschnitte der letzten Lehrgänge (AG/ARS) weisen darauf hin, dass die Verluste weit über 50% liegen: Im AG-Lehrgang kommen nur 37% in der E1 und im R-Lehrgang nur 39% in der R2 an. Durch die halbjährliche Aufnahme einer sehr großen Zahl an Anfängern dehnt sich die Schule jeweils zu Semesterbeginn extrem aus und schrumpft im Laufe des Semesters wieder zusammen. Dies erzeugt einen *Drehtüreffekt* und resultiert in niedrigen Abschluss- bzw. Outputquoten. Unter ökonomischen Gesichtspunkten jedenfalls stehen die Aufnahmezahlen (Input) in keinem Verhältnis mehr zu den Abschlusszahlen (Output). Unter pädagogischen Gesichtspunkten ist dieser Drehtüreffekt zudem für die Nutzer in hohem Maße kontraproduktiv.

Kapitel 6: Die Region

6.1 Die Region Nord- und Osthessen im Spiegel infrastruktureller, sozialstruktureller und bildungsstatistischer Daten

In diesem Kapitel (6.1) geben wir anhand grundlegender Strukturdaten zunächst einen kurzen Überblick über die nord- und osthessische Region sowie über die Stadt Kassel. Wir gehen dabei auf Aspekte der wirtschaftlich-sozialräumlichen Lage ein, um auf Grundlage dieser Basisinformationen auch die Situation auf dem regionalen Bildungs- und Ausbildungsmarkt besser beurteilen zu können. Im nächsten Abschnitt beziehen wir dann bildungsstatistische Daten für das gesamte Bundesland Hessen mit ein. Diese Daten nutzen wir in vergleichender Perspektive für eine Einschätzung der regionalen Bildungsbeteiligung (entlang der Schulformen) und damit des ‚Bildungsniveaus‘ der nord- und osthessischen Region. Die Bildungsdaten liefern uns im Blick auf regionale Unterschiede auch erste Anhaltspunkte über die potenzielle Nachfrage nach Bildungsangeboten der Schulen für Erwachsene.

6.1.1 Die Region Nord- und Osthessen – eine erste Annäherung

Die Region lässt sich insgesamt gesehen als ein ausgesprochen weitläufiger, überwiegend kleinstädtisch und ländlich geprägter und das heißt auch in weiten Teilen agrarisch genutzter Raum beschreiben. Als einzige Großstadt in Nordhessen ist die Stadt Kassel ein wirtschaftlicher und soziokultureller Knotenpunkt und konstituiert damit quasi das „Oberzentrum“ dieser Region.³²⁰ Fulda ist mit 62.266 Einwohnern die zweitgrößte Stadt der Region und zugleich ein Handels- und Industriezentrum des osthessischen Raums.

Im Folgenden stellen wir die Region in den Grenzen des Regierungsbezirks Kassel dar. Die Tabelle gibt einen Überblick über die Ausdehnung der Kreise, die Bevölkerungsdichte, über sozialversicherungspflichtig beschäftigte Arbeitnehmer sowie die Arbeitslosenquote. Überdies beziehen wir die Anzahl der landwirtschaftlichen Betriebe pro 1.000 EW als weitere Hintergrundinformation in die Tabelle mit ein.

³²⁰ Insbesondere mit Blick auf die Bildungsinfrastruktur ist die Stadt Kassel ein wichtiger Standort: Neben der 1971 gegründeten Gesamthochschule und heutigen Universität Kassel mit ca. 18.900 Studenten (WS03/04) verfügt die Stadt über ein breites Bildungs- und Weiterbildungsangebot mit einer großen Zahl an Allgemeinbildenden Schulen (inklusive 8 Sonderschulen), 8 Berufliche Schulen und nicht zuletzt 2 Schulen für Erwachsene sowie eine Volkshochschule. Im Bereich der beruflichen Fort- und Weiterbildung gibt es allein über 50 Bildungsträger und Bildungsstätten in Kassel (vgl. „Kassel Daten“ 2004, Hrsg.: Magistrat der Stadt Kassel, S. 8).

Tabelle 61: Allgemeine Strukturdaten der Region Nord- und Osthessen im Jahr 2003

Landkreis/KFS	Fläche in qkm 1)	EW /qkm	Bevölkerung 2)	Arbeitnehmer 3)	AL-Quote in % 4)	Landwirt. Betriebe/1.000 EW 5)
KFS Kassel	107	1.816	193.912	91.077	16,2	0,21
LK Kassel	1.293	190	245.537	60.336	8,9	6,10
LK Waldeck-Frankenberg	1.849	92	169.887	52.675	9,3	15,90
LK Schwalm-Eder	1.538	125	192.714	44.211	8,9	11,70
LK Werra-Meißner	1.025	109	111.999	28.154	12,1	10,35
LK Hersfeld-Rotenburg	1.097	118	128.934	40.759	9,0	11,56
LK Fulda 6)	1.380	158	218.320	72.722	8,1	12,66

Quelle: IHK Kassel, Nordhessen in Zahlen 2004; Strukturdaten des Bundeswahlleiters zur Europawahl 2004 (für AL-Quote sowie für landwirtschaftliche Betriebe u. Angaben zum LK Fulda)

1) Fläche am 01.01.2003; 2) Bevölkerung am 30.06.2003; 3) Sozialversicherungspflichtig beschäftigte Arbeitnehmer am 30.06.2003; 4) Arbeitslosenquote Ende Dezember 2003; 5) Landwirtschaftliche Betriebe Stand 2001;

6) Angaben zum LK Fulda beziehen sich mit Ausnahme der AL-Quote auf das Jahr 2001;

Der Regierungsbezirk Kassel umfasst die in der Tabelle aufgeführten sechs Landkreise und Kassel als Kreisfreie Stadt. Mit einer Bevölkerungszahl von N=1.260.966 Personen hat der Regierungsbezirk einen Anteil von 20,71% an der hessischen Gesamtbevölkerung (N=6.088.979). Die Fläche des Regierungsbezirks aber umfasst mit 8.289 qkm rund 39% der Gesamtfläche Hessens (21.114 qkm). Damit leben etwa 1/5 der Hessen auf einer Fläche, die rund 2/5 des hessischen Staatsgebietes ausmacht. Rund 15% der Bevölkerung des Regierungsbezirks entfallen dabei auf die Stadt Kassel.

Mit Blick auf die wirtschaftliche Struktur ist der nord- und osthessische Raum insgesamt weniger durch Ansiedlungen großer Unternehmen gekennzeichnet, vielmehr bildet eine Vielzahl kleiner und mittelständischer Unternehmen und Handwerksbetriebe die ökonomische Basis der Region. So zählen die Industrie- und Handelskammern Kassel und Fulda insgesamt über 60.000 Mitgliedsunternehmen.³²¹ Der Tourismus bildet dabei als beschäftigungsintensives Segment einen bedeutsamen regionalwirtschaftlichen Faktor in Nordhessen. Industriell ist die Region geprägt durch den Schwerpunkt Fahrzeugbau vor allem im Raum Kassel. Als relativ neue Branche ist aufgrund der zentralen Lage Nord- und Osthessens in der Mitte Deutschlands (Schnittpunkt großer Schienen- und Straßenverkehrsachsen) ein weiterer Schwerpunkt im Logistikbereich entstanden, die so genannte „Nordhessische Mobilitätswirtschaft“.³²² Zur Profilierung der Region als Wirtschaftsstandort wurde im Jahr 2002 auf Empfehlung des Hessischen Wirtschaftsministeriums das ‚Regionalmanagement Nordhessen GmbH‘ gegründet.³²³ Gesellschafter sind unter anderem die Stadt Kassel, die nordhessischen Landkreise, die IHK und die Handwerkskammer Nordhessen. Um wirtschaftsfördernde Impulse für Region setzen zu können, konzentriert das

³²¹ Vgl. Website des Regierungspräsidiums Kassel: http://141.90.2.24/static/region/index_f.htm

³²² Die Branche hat sich zu einem Netzwerk, dem MoWiN.net e.V. zusammengeschlossen. Vgl. IHK-Magazin Wirtschaft Nordhessen, Nr. 1/2005, S. 15ff.

³²³ Vgl. insgesamt: Nordhessen startet durch. Hrsg.: Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung (2002).

Regionalmanagement seine Aktivitäten auf die beiden Kompetenzfelder ‚Mobilitätswirtschaft/Fahrzeugbau/Logistik‘ und auf ‚Gesundheitswirtschaft/Touristik‘. Als drittes Cluster ist aktuell das Kompetenzfeld ‚Regenerative Energien‘ hinzugekommen.³²⁴

Die relativ große Anzahl landwirtschaftlicher Betriebe pro 1000 Einwohner macht aber auch deutlich, dass die Region insgesamt noch stark agrarwirtschaftlich geprägt ist. Über die Landkreise hinweg hat die Gesamtregion mit einem Minimum von N=6 und einem Maximum von rund N=16 – mit Ausnahme des Vogelsbergkreises (17/1000 EW) – hessenweit die meisten landwirtschaftlichen Betriebe pro 1.000 Einwohner.³²⁵ Fast die Hälfte der Gesamtfläche des Regierungsbezirks Kassel wird landwirtschaftlich genutzt (3.759 von 8.289 qkm).³²⁶

Der Landkreis **Waldeck-Frankenberg** ist der größte Flächenkreis nicht nur der Region, sondern in ganz Hessen. Er weist mit 92 Einwohnern/qkm die niedrigste Bevölkerungsdichte und korrespondierend dazu die höchste Anzahl landwirtschaftlicher Betriebe (16 pro 1.000 EW) in der Region auf. Konträr dazu ist der **Landkreis Kassel** der am dichtesten besiedelte (190 EW/qkm) und derjenige mit der niedrigsten Anzahl landwirtschaftlicher Betriebe (6/1.000 EW). Einerseits ist er in Teilen noch rein ländlich / landwirtschaftlich geprägt³²⁷, andererseits weist er aber vor allem im großstadtnahen Bereich Gebiete auf, die eher industriell-gewerblich strukturiert sind. Der Landkreis umschließt die Stadt Kassel und bildet quasi einen „Speckgürtel“, in dem sich eine Vielzahl kleinerer bis mittlerer Unternehmen in neu entstandenen Industrie- und Gewerbegebieten angesiedelt hat. Bezieht man dazu noch den Umstand mit ein, dass Baunatal der Standort eines VW-Werkes ist, muss auch der mit 47,8% im Regierungsbezirk höchste Anteil an sozialversicherungspflichtig Beschäftigten im produzierenden Gewerbe nicht verwundern. Denn das VW-Werk ist mit seinen ca. 15.000 Mitarbeitern der größte Arbeitgeber der Region. Im Vergleich dazu beläuft sich der Anteil sozialversicherungspflichtig Beschäftigten im Produktionssegment in der Stadt Kassel auf nur 24,1% - ein Wert, der zugleich der niedrigste in der gesamten Region ist.³²⁸ **Hersfeld-Rotenburg** gehört nach Werra-Meißner zu den kleinsten Landkreisen des Regierungsbezirks und rangiert auch mit einer Bevölkerungsdichte von 118 EW/qkm hinter dem Werra-Meißner-Kreis (109 EW/qkm). Der Kreis Hersfeld-Rotenburg ist durch seine

³²⁴ Die Innovationsfähigkeit der Region Nordhessen und insbesondere des Großraums Kassel ist seit Anfang 2005 Gegenstand eines an der Universität Kassel angesiedelten zweijährigen Forschungsprojektes. Im Mittelpunkt des Projektes steht die Frage, wie die nordhessische Region ihr Innovationsklima verbessern und ihr vorhandenes Potenzial besser nutzen kann. Das Gebiet um Kassel, „das im bundesweiten Vergleich nach wie vor als Problemregion gilt“, wird mit zwei erfolgreichen innovativen Regionen in Ostdeutschland und Frankreich verglichen (vgl. Frankfurter Rundschau 02.03.05, S. 33).

³²⁵ Im Vergleich dazu weist die überwiegende Mehrheit der hessischen Landkreise eine Anzahl von unter 5 landwirtschaftlichen Betrieben pro 1.000 Einwohner auf, drei liegen zwischen 6 und 8 Betrieben (Rheingau-Taunus, Odenwald, Marburg-Biedenkopf).

³²⁶ Vgl. Regierungspräsidium Kassel, Website „Daten und Fakten zum Regierungspräsidium Kassel“.

³²⁷ Vgl. dazu auch den Bericht: Lernende Region Kassel Stadt und Land. Ergebnisdarstellung 2003/2004.

³²⁸ Vgl. Strukturdaten des Bundeswahlleiters zur Europawahl 2004; Stand 30.06.2001.

Nähe zu europäischen Straßenverkehrsachsen zu einer Logistikkreuzung und damit zu einem An siedelungsgebiet für Logistikunternehmen und Großsortimenter (z.B. Libri, Amazon) geworden. Von seiner vormals ungünstigen Lage im „Zonenrandgebiet“ hat sich der Landkreis zu einer Transitregion entwickelt. Aufgrund der dadurch neu entstandenen Arbeitsplätze verringerte sich auch die vormals hohe Arbeitslosenquote und hat sich dem Niveau des hessischen Landesdurchschnitts angenähert.³²⁹ Der **Landkreis Fulda** hat sich von einer ehemals stark landwirtschaftlich geprägten Region innerhalb des vergangenen Jahrzehnts zu einer Industrie- und Dienstleistungsregion mit einem großen Anteil an mittelständischen Betrieben entwickelt. Nach wie vor ist der Kreis insgesamt eher dem ländlichen Strukturraum zuzuordnen, während sich die Städte Fulda und Hünfeld als gewerbliche Entwicklungsschwerpunkte kennzeichnen lassen. Diese Entwicklung spiegelt sich zum einen in der niedrigsten Arbeitslosenquote der Region und zum anderen in dem Wandel von einer Auspendler- hin zu einer Einpendlerregion.³³⁰

Ein Blick auf die Besiedelungsstruktur des gesamten nord- und osthessischen Raums macht deutlich, dass die Region insgesamt eher ländlich-kleinstädtisch geprägt ist. Diesen ländlich-kleinstädtisch Charakter veranschaulicht auch die nachfolgende Aufstellung, in der die jeweils größten Städte der Landkreise mit einer Einwohnerzahl von mindestens N=13.000 aufgenommen sind.

Tabelle 62: Besiedelungsstruktur im Raum Nord- und Osthessen – Städte mit mind. 13.000 Einwohnern

Landkreis	Stadt	EW
KFS Kassel		193.912
LK Kassel	Baunatal	28.082
	Vellmar	18.101
	Hofgeismar	16.832
	Lohfelden	13.790
	Wolfhagen	13.246
LK Waldeck-Frankenberg	Korbach	24.507
	Frankenberg	19.319
	Bad Wildungen	18.113
	Bad Arolsen	16.944
LK Schwalm-Eder	Schwalmstadt	19.649
	Homburg/Efze	15.190
	Melsungen	15.000
	Fritzlar	14.800
LK Werra-Meißner	Eschwege	23.206
	Witzenhausen	16.169
	Hess.-Lichtenau	13.869
LK Hersfeld-Rotenburg	Bad Hersfeld	30.958
	Bebra	15.470
	Rotenburg a.d.F.	15.000
LK Fulda	Fulda	62.266
	Hünfeld	16.288
	Künzell	16.249
	Petersberg	14.380

³²⁹ Vgl. Nordhessen startet durch (a.a.O.).

³³⁰ Der Kreis Fulda hat insgesamt gesehen einen Einpendlerüberhang, der sich hauptsächlich aus dem angrenzenden Bundesland Thüringen speist. Die meisten Auspendler aus der Fuldaer Region arbeiten im Rhein-Main-Gebiet (vgl. Website der Arbeitsagentur Fulda: „Wichtige Strukturmerkmale für den Arbeitsamtsbezirk Fulda“).

Aus der Aufstellung lässt sich entnehmen, dass neben der Kreisfreien Stadt Kassel und der Stadt Fulda einzig Bad Hersfeld und Baunatal eine Einwohnerzahl von 25.000 überschreiten. Eine Zahl von über 20.000 erreichen nur noch Korbach und Eschwege, alle anderen Städte liegen zwischen 15.000 und 13.000 Bewohnern. Da die meisten der nicht aufgeführten Gemeinden nur zwischen ca. 2.000 und 8.000 Einwohnern haben, fungieren die größeren Städte als verstreute regionale Zentren, die dann auch wirtschafts-, verwaltungs- und bildungsinfrastrukturelle Knotenpunkte bilden.

Vor dem Hintergrund dieser regionalen Charakteristika und Strukturdaten lässt sich Nord- und Osthessen auch im Blick auf die Arbeitslosenquoten insgesamt gesehen als eher ‚strukturschwache Region‘ kennzeichnen.³³¹ Die Arbeitslosenquoten im Regierungsbezirk Kassel liegen mit Ausnahme des Landkreises Fulda deutlich über den hessenweiten Durchschnittswerten. Die Stadt Kassel weist die höchste Arbeitslosenquote in der Region auf und liegt auch bei der Sozialhilfequote hessenweit an der Spitze (vgl. Kap. 6.1.2). Nur der LK Werra-Meißner hat mit 12,1% eine ebenfalls zweistellige Arbeitslosenquote. Problematisch ist insbesondere die regionale Situation für Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf. So standen im Jahr 2003 den rund 7.100 Bewerbern im Arbeitsamtsbezirk Kassel nur knapp 4.500 Ausbildungsstellen gegenüber (vgl. Kap. 6.5.1 und 6.5.3). Trotz des Ausbildungspaktes hat sich diese Relation im Jahr 2004 nicht verbessert (4.535 Ausbildungsstellen zu 7.406 Ausbildungsstellensuchenden).³³² Nach der Umstellung durch Hartz IV liegen die Arbeitslosenquoten aktuell (Februar 2005) hessenweit bei 9,3%. Der Agenturbezirk Kassel nimmt mit 14,1% den Spitzenplatz in Hessen ein.³³³ Im Vergleich dazu liegt die Quote im Agenturbezirk Fulda (hier identisch mit dem LK Fulda) bei 8,9%.

³³¹ In die Region Nordhessen fließen erhebliche Transferleistungen aus unterschiedlichen Fonds für strukturschwache Gebiete. Neben dem so genannten Ziel-2-Programm, das sich aus dem Europäischen Regionalfonds (EFRE) speist, sind dies auch Mittel aus dem Europäischen Strukturfonds (EAGFL) und dem Bund-Länder-Topf „Verbesserung der regionalen Wirtschaftsstruktur“ (GA). Aktuelles Förderbeispiel aus dem Ziel-2-Programm ist der ‚Technologiepark Marbachshöhe‘ in Kassel (vgl. Nordhessen startet durch, a.a.O. und Pressemitteilung der Stadt Kassel v. 23.01.2005: „Der Technologiepark Marbachshöhe kommt jetzt“).

³³² Vgl. Presse Information der Bundesanstalt für Arbeit, Arbeitsamt Kassel, Nr. 2/04 vom 08.01.2004. Jahresrückblick 2003 und Nr. 01/05 vom 04.01.2005. Jahresrückblick 2004.

³³³ Zu dem Agenturbezirk Kassel gehören die Stadt Kassel, der Landkreis Kassel, der Schwalm-Eder-Kreis sowie Teile des Werra-Meißner-Kreises. Es ist davon auszugehen, dass die AL-Quote in der Stadt Kassel selbst nach der Umstellung der Statistik noch wesentlich höher liegt. Im Hinblick auf Daten und Statistiken ist generell darauf hinzuweisen, dass sowohl der Agenturbezirk Kassel der Bundesagentur für Arbeit als auch der IHK Kammerbezirk Kassel nicht mit dem Regierungsbezirk Kassel und nicht immer mit den Landkreisen identisch ist. Der Agenturbezirk und der Kammerbezirk haben eine jeweils spezifische und unterschiedliche Schneidung. Statistiken der Agentur und der Kammer beziehen sich in der Regel auf diese Bezirke und müssen insofern nicht mit den Daten für die Stadt Kassel oder den Landkreis Kassel übereinstimmen. Gleiches gilt für die anderen Regionen Hessens.

6.1.2 Die Stadt Kassel

In der Perspektive auf die Stadt Kassel stellen wir die sozialstrukturellen Eckdaten in den Mittelpunkt und werfen einen Blick auf die Bevölkerungsstruktur. Im Fokus auf die sozio-ökonomische Lage (Arbeitslosen-/Sozialhilfequote) gilt unser besonderes Augenmerk dabei der Arbeitsmarktsituation in der Stadt, da die Lage auf dem regionalen Arbeitsmarkt auch Rückwirkungen auf den Aus- und Weiterbildungsmarkt hat und somit – zumindest indirekt – Bildungsbedarfe indizieren kann.

Tabelle 63: Sozialstrukturdaten der Stadt Kassel 2003/2004

	N		%
Bevölkerung¹⁾	194.322		
darunter Ausländer ¹⁾	24.341	Ausländeranteil	12,5
darunter Jugendliche 15 - 24 Jahre ²⁾	22.132	Anteil Jugendl.	11,4
Arbeitslose³⁾	14.304	AL-Quote	15,2
darunter Ausländer	3.266	Anteil an AL	22,8
darunter Jugendliche unter 25 Jahren	1.285	Anteil an AL	9,0
Sozialhilfeempfänger⁴⁾	19.142	SH-Quote	9,9
darunter Kinder u. Jugendliche unter 15	5.697		

Quelle: „Kassel Daten“ 2004, Hrsg. Magistrat der Stadt Kassel; Sozialhilfe im Städtevergleich Ausg. November 2004, Hrsg. Statistische Ämter des Bundes der Länder.

1) Stand 01.01.2004; 2) Stand 01.01.2003, eigene Berechnung;

3) Stand 31.03.2004, % = Anteil an allen Erwerbstätigen; 4) zum Jahresende 2003

Von 1995 an hat sich die **Bevölkerungszahl** in der Stadt Kassel von 201.789 auf 194.322 im Jahr 2004 kontinuierlich verringert (Stand jeweils 01.01. eines Jahres).³³⁴ Der Anteil der Jugendlichen (15-24 Jahre) an der jeweiligen Gesamtbevölkerung ist dabei im Zeitraum von 1990 bis 2003 von 13,8% auf 11,4% zurückgegangen. Der **Ausländeranteil** im Stadtgebiet beträgt 12,5% (Stand 2004) an der Gesamtbevölkerung und liegt im Vergleich etwa zu Frankfurt am Main mit 22,45% oder Offenbach am Main mit 25,89% (Stand 31.12.2001)³³⁵ relativ niedrig. Mit 12,5% ist der Ausländeranteil in Kassel nur geringfügig höher als der hessische Landesdurchschnitt von 11,5%. Im gesamten Regierungsbezirk Kassel beträgt der Ausländeranteil dagegen aber nur 5,8%. Die größte Ausländergruppe der Stadt Kassel stammt aus der Türkei mit N=9.501, gefolgt von der Gruppe aus dem ehemaligen Jugoslawien (N=4.055), Italien (N=1.397) und Afghanistan (N=1.022). Die Zahl der Ausländer aus Polen, Spanien und Russland liegt jeweils unter 1.000 Personen. Von allen Schülertlassen aus allgemeinbildenden Schulen Ende des Schuljahres 2002/2003 sind 19,95% Ausländer (N=414 von N=2.075). Im Vergleich dazu liegt dieser Anteil in Frankfurt/M. bei 34,08% (N=1.786 von N=5.240).³³⁶

³³⁴ Alle Angaben sind, wenn nicht anders angegeben, den „Kassel Daten“ 2004 entnommen.

³³⁵ Strukturdaten des Bundeswahlleiters zur Europawahl 2004.

³³⁶ Gegenüber ihrem jeweiligen Gesamtanteil an den Schülertlassen sind ausländische Schüler sowohl in der Gruppe der Schulabgänger ‚ohne HS-Abschluss‘ als auch in der Gruppe mit ‚schulartspezifischem Sonderschulabschluss‘ deutlich überrepräsentiert: In Kassel sind 39,67% aller Schulabgänger ohne HS-Abschluss ausländische Schüler, in Frankfurt liegt dieser Anteil sogar bei 60%. Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Schülertlassen mit Sonderschulabschluss: Hier beträgt der Ausländeranteil in Kassel 32,49% und 57,78% in Frankfurt. Vgl.: Hessisches Statistisches Landesamt: Hessische Kreiszahlen Band I/2004, S. 32.

Die **Arbeitslosenquote** in der Stadt Kassel ist seit dem Jahr 2000 auf hohem Niveau um die 15% stabil. Der Arbeitslosenanteil an der Erwerbsbevölkerung im gesamten Regierungsbezirk aber auch im Landkreis Kassel ist im Zeitraum 2000-2004 im Vergleich niedriger und streut konstant um die Marke von 10% (Reg.Bez.) und 9% (LK Kassel). Alle Quoten sowohl für die Stadt, den Regierungsbezirk und den Landkreis Kassel liegen damit regelmäßig über dem Landesdurchschnitt von etwas unter 8%.³³⁷

Der aktuelle Stand der Arbeitslosenzahlen in Kassel ist aufgrund der Schneidung der Agenturbezirke und der damit einhergehenden Veröffentlichungspraxis der Agentur für Arbeit nur ungenau zu bestimmen. So weist der monatlich erscheinende Arbeitsmarktreport³³⁸ zwar die Zahlen für die Geschäftsstelle Kassel, nicht aber für die Stadt Kassel selbst aus. Da zur Geschäftsstelle Kassel auch Teile des Landkreises Kassel gehören, liegen die absoluten Zahlen an Arbeitslosen höher, die Arbeitslosenquote selbst aber wesentlich niedriger als im eigentlichen Stadtgebiet: Die Arbeitslosenzahl ist im **November 2004** auf 18.989 angestiegen, das entspricht einer Quote von 11,5% im Bereich der Hauptagentur Kassel. Die anderen Geschäftsstellen im Agenturbezirk weisen im Vergleich niedrigere Arbeitslosenquoten aus: Witzenhausen 10,6%, Hofgeismar 8,7%, Fritzlar 8,2%, Wolfhagen 7,8%, Melsungen 7,6%. Hessenweit lag die Arbeitslosenquote im November 2004 bei 7,9%. Der Anteil der arbeitslosen Jugendlichen unter 25 beträgt im Bereich der Geschäftsstelle Kassel 1.775 Personen (=9,3% von 18.989 Arbeitslosen). Der Ausländeranteil unter allen Arbeitslosen liegt bei N=3.520 (18,5%). Die Arbeitslosenzahl ist nach der Umstellung der Statistik im **Januar 2005** auf 24.822 angestiegen, das entspricht einer aktuellen Quote von 15,1% im Bereich der Hauptagentur Kassel. Die Werte für die anderen Geschäftsstellen im Agenturbezirk betragen für: Witzenhausen 12,4%, Hofgeismar 12,0%, Fritzlar 10,6%, Wolfhagen 10,8%, Melsungen 10,1%. Die hessenweite AL-Quote liegt im Januar 2005 bei 9,1%. Der Anteil der arbeitslosen Jugendlichen unter 25 beträgt im Bereich der Geschäftsstelle Kassel 3.413 Personen (=13,7% von 24.822 Arbeitslosen) und hat sich von den absoluten Zahlen her damit fast verdoppelt!³³⁹

Die Stadt Kassel liegt zum Jahresende 2003 im Städtevergleich von 76 deutschen Großstädten mit einer **Sozialhilfequote** von 9,9% zusammen mit Bremerhaven, das eine noch höhere Quote von 11,8% erreicht, an der Spitze aller deutschen Großstädte.³⁴⁰ Entsprechend sind auch die Vergleichswerte für die anderen hessischen Kreisfreien Städte niedriger: Darmstadt 4,8%; Frankfurt 6,3%; Wiesbaden 6,9%. Nur die Stadt Offenbach erreicht mit einem Anteil von 9,4% einen vergleichbar hohen Wert. Ähnlich wie die Arbeitslosenquote bleibt die Sozialhilfequote im Zeitvergleich auf hohem Niveau relativ stabil. Die Zahl der Leistungsempfänger ist zwischen 1999 und 2003 nur leicht gesunken. Hatte Kassel im Jahr 1999 noch über 21.000 Sozialhilfeempfänger zu verzeichnen, so sank diese Zahl auf rund 19.000 im Jahr 2003 ab. Trotz erheblicher Anstrengungen der Stadt, wie etwa die Einführung von Fallmanagement, Kostenmanagement und Pauschalierung sowie Beschäftigungsoffensiven im Rahmen kommunaler Arbeitsförderung, hat sich die Quote auch im Jahr 2004 nur um einige Prozentpunkte hinter dem Komma geringfügig auf 9,8% verringert. Die Rede ist daher auch von der „Sozialhilfestadt Kassel“, in der jeder 10. Einwohner von Sozialhilfe lebt. Von besonderer Brisanz ist dabei der hohe Anteil an Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen unter den Sozialhilfeempfängern. „Ein Drittel der etwa

³³⁷ Vgl. „Kassel Daten“ 2004, Grafik Entwicklung der Arbeitslosen 2000-2004, S. 7.

³³⁸ Arbeitsmarktreport November 2004 und Januar 2005. Der Arbeitsmarkt im Bezirk der Agentur Kassel. Hrsg. Agentur für Arbeit Kassel.

³³⁹ Nachtrag: Den Angaben des Magistrats der Stadt Kassel zufolge beträgt die aktuelle Arbeitslosenquote in der Stadt 20,0% (Stand Mai 2005).

³⁴⁰ Sozialhilfe im Städtevergleich Ausg. November 2004, Hrsg. Statistische Ämter des Bundes der Länder.

20.000 Sozialhilfeempfänger in Kassel ist jünger als 18 Jahre, ein weiteres Viertel ist 18 bis 34 Jahre alt. In jedem fünften Haushalt, der Sozialhilfe bezieht, leben Alleinerziehende. In fast der Hälfte aller Fälle (45 Prozent), in denen die Stadt Kassel Sozialhilfe zahlt, ist Arbeitslosigkeit der Grund. Von den Arbeitslosen unter den Sozialhilfeempfängern haben neun Prozent keinen Schulabschluss, von weiteren elf Prozent ist der Schulabschluss in der Behördensprache „unbekannt“.³⁴¹ So kommt auch eine vom Kasseler Magistrat beim Institut für Arbeitswissenschaft der Universität Kassel in Auftrag gegebene Evaluationsstudie über die Wirksamkeit von Maßnahmen der Kommunalen Arbeitsförderung in Kassel zu dem Schluss, dass „die schulische Qualifikation (...) ein entscheidender Faktor für die Einmündung in den Arbeitsmarkt (ist). Die Erwerbsquote nach der Teilnahme an KAF-Maßnahmen steigt mit dem Niveau des Schulabschlusses. Daher empfiehlt es sich, jüngeren Arbeitssuchenden ohne Schulabschluss zunächst zu einer schulischen Qualifikation zu verhelfen“.³⁴² Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kreisfreie Stadt Kassel als Zentrum der Region Nordhessen im hessenweiten Vergleich die höchsten Arbeitslosen- und Sozialhilfequoten aufweist. Ab dem 01. Januar 2005 wird die im Rahmen der Umstrukturierungen der Agentur für Arbeit neu gegründete Arbeitsförderung Kassel-Stadt GmbH (AFK) den ALG II-Bereich, das heißt Langzeitarbeitslose und arbeitsfähige Sozialhilfeempfänger bearbeiten. 94 Mitarbeiter der Stadt und 119 Mitarbeiter der Arbeitsagentur sind für die rund 15.000 (Schätzwert) Arbeitssuchenden zuständig. Langzeitarbeitslose und ‚ehemalige‘ Sozialhilfeempfänger werden von zwei Teams betreut, von denen das eine Team den Schwerpunkt junge Erwachsene unter 25 und das andere Erwachsene über 25 Jahren bearbeitet. Die neue AFK hat sich dabei zum Ziel gesetzt, trotz der problematischen Situation auf dem regionalen Arbeitsmarkt in erster Linie für junge Erwachsene bei der Integration in Arbeit, Ausbildung und Qualifizierung sowie bei der Bearbeitung von Vermittlungshemmnissen Erfolge zu erzielen.³⁴³ Im Rahmen von Hartz IV wurde Ende 2004 vom Magistrat der Stadt Kassel die Schaffung von 450 zusätzlichen qualifizierenden Arbeitsmöglichkeiten für arbeitsfähige Langzeitarbeitslose in der Stadtverwaltung und den Eigenbetrieben beschlossen. Davon sind 150 Plätze für junge Erwachsene vorgesehen, die eine zentrale Zielgruppe im Hinblick auf diese so genannten Ein-Euro-Jobs bilden. So teilt der Stadtkämmerer in einer Pressemitteilung vom 19. November 2004 mit, dass die Beschäftigung junger Erwachsener ein wichtiger Schwerpunkt sei. „Hintergrund dieses massiven Ausbaus des ‚Zweiten Arbeitsmarktes‘ in Kassel sei die nach wie vor große Dauerarbeitslosigkeit in der Stadt, insbesondere der rund 800 erwerbsfähigen jungen Erwachsenen und weiterer rund 12.000 erwachsener Langzeitarbeitsloser“.

³⁴¹ FAZ, 07.06.2003, Nr. 131, S. 9.

³⁴² Cristante, O. & Mugabushaka, A.-M. 2003: Evaluation von Maßnahmen der Kommunalen Arbeitsförderung Kassel. Zusammenfassung, S. 4.

³⁴³ Vgl. Pressemitteilung der Stadt Kassel vom 03.01.2005: AFK Stadt nimmt Arbeit auf.

6.1.3 Leistungsstärke und Zukunftschancen der Nord- und Osthessischen Region im bundesdeutschen Vergleich

Um die Region Nord- und Osthessen im bundes- aber auch landesweiten Vergleich hinsichtlich ihrer Leistungsstärke und Zukunftschancen besser einschätzen zu können, beziehen wir eine aktuelle Standortstudie mit ein. Das Schweizer Prognos-Institut hat in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift Handelsblatt im Juli 2004 eine umfangreiche Standortstudie für alle 439 deutschen Landkreise und Kreisfreien Städte vorgelegt. Der so genannte Zukunftsatlas bestimmt anhand von 29 makro- und sozioökonomischen Indikatoren die Zukunftschancen der Kreise und Städte. Die in das Ranking einbezogenen Indikatoren bilden abhängig von ihrer regionalen Ausprägung die Zukunftsfähigkeit in unterschiedlichen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Dimensionen ab. Über eine Indikatorenbewertung ergibt sich die Rangfolge der Kreise und Städte. Insbesondere werden Daten aus vier Determinantengruppen einbezogen: Demografie, Arbeitsmarkt, Wohlstand und soziale Lage, Wettbewerb und Innovation. Die Rangliste wird dabei bestimmt von Faktoren, die die aktuelle Standortstärke (Status quo), aber auch die Wachstumsaussichten (Potenzial) für die Kreise und Kreisfreien Städte wiedergeben.³⁴⁴

Tabelle 64: Hessische Kreise und Kreisfreie Städte - Zukunftsranking des Prognos-Instituts 2004

a) Rangplätze der Landkreise u. KFS geordnet nach RP-Bezirk von Nord nach Süd		b) Landkreise u. KFS geordnet nach den Rangplätzen des Prognos-Ranking	
Landkreis/KFS	Rang	Landkreis/KFS	Rang
KFS Kassel	212	KFS Darmstadt	4
LK Kassel	291	KFS Frankfurt	11
LK Waldeck-Frankenberg	247	LK Groß-Gerau	15
LK Schwalm-Eder	270	LK Main-Taunus	16
LK Werra-Meißner	323	LK Hochtaunus	19
LK Hersfeld-Rotenburg	170	KFS Offenbach	28
LK Fulda	135	KFS Wiesbaden	34
LK Marburg-Biedenkopf	242	LK Offenbach	52
LK Vogelsberg	318	LK Wetterau	79
LK Gießen	150	LK Darmstadt-Dieburg	109
LK Lahn-Dill	198	LK Main-Kinzig	116
LK Limburg-Weilburg	140	LK Fulda	135
KFS Frankfurt	11	LK Limburg-Weilburg	140
KFS Offenbach	28	LK Gießen	150
KFS Wiesbaden	34	LK Hersfeld-Rotenburg	170
KFS Darmstadt	4	LK Bergstraße	182
LK Main-Kinzig	116	LK Lahn-Dill	198
LK Wetterau	79	KFS Kassel	212
LK Hochtaunus	19	LK Rheingau-Taunus	240
LK Main-Taunus	16	LK Marburg-Biedenkopf	242
LK Rheingau-Taunus	240	LK Waldeck-Frankenberg	247
LK Offenbach	52	LK Schwalm-Eder	270
LK Groß-Gerau	15	LK Kassel	291
LK Darmstadt-Dieburg	109	LK Odenwald	306
LK Odenwald	306	LK Vogelsberg	318
LK Bergstraße	182	LK Werra-Meißner	323

Quelle: Prognos Zukunftsatlas 2004; www.prognos.com/zukunftsatlas

³⁴⁴ Zur Indikatorenbildung und weiteren methodischen Aspekten der Berechnung des Zukunftsindezes vgl. www.prognos.com/zukunftsatlas.

Die obigen Tabellen zeigen, welche Rangplätze die insgesamt 26 hessischen Kreise und Kreisfreien Städte im Ranking erreicht haben. Die linke Tabelle ist nach den drei Regierungsbezirken Kassel, Gießen und Darmstadt in Nord-Süd-Richtung geordnet. Im ersten Drittel der Tabelle befindet sich also die Region Nord- und Osthessen. In der rechten Tabelle sind die Landkreise und Kreisfreien Städte Hessens nach dem jeweils erreichten Rangplatz aufgeführt. Die Spannweite des Gesamtranking reicht von Platz 1 bis 439. Auf Platz 1 im bundesdeutschen Ranking rangiert der Landkreis München, der letzte Platz wird von der Stadt Hoyerswerda eingenommen. Bezogen auf Hessen rangiert Darmstadt auf dem ‚besten‘ Platz mit Rang 4 und der Werra-Meißner-Kreis auf dem hinteren Rang 323.

Erwartungsgemäß erreicht die südhessische Region mit ihrem Ballungsraum Rhein-Main-Gebiet bessere Rangplätze als Nord- und Mittelhessen. Die südhessischen Landkreise und KFS rangieren dabei mit Ausnahme der Landkreise Bergstraße, Rheingau-Taunus und Odenwald fast durchgängig im oberen Viertel des Gesamtranking. Unter den Kreisfreien Städten in Hessen erreicht Kassel mit Position 212 einen weit abgeschlagenen Rangplatz im Mittelfeld. Insbesondere die Region Nordhessen erweist sich mit Rangplätzen zwischen 212 bis 323 als ein Gebiet mit vergleichsweise geringer Leistungsstärke und wenig zukunftsbezogenen Wachstumsaussichten, wohingegen die beiden osthessischen Landkreise Hersfeld-Rotenburg (170) und Fulda (135) sich deutlich besser positionieren können. Generell bleibt anzumerken, dass stark ländlich und kleinstädtisch geprägte Landkreise unabhängig von ihrer Lage in Hessen hinsichtlich ihrer Standortstärke und Zukunftschancen jeweils wesentlich schlechter abschneiden.

6.1.4 Bildungsabschlüsse:

Die Region Nord- und Osthessen im hessenweiten Vergleich

Der Regierungsbezirk Kassel - insbesondere aber Nordhessen - stellt sich entlang der Strukturdaten als ein eher strukturschwaches Gebiet dar. Auch in der Kompassuntersuchung der ‚Zukunftschancen‘ bundesdeutscher Regionen rangiert vor allem Nordhessen nur auf mittleren bis hinteren Rangplätzen. In diesem Kontext wollen wir prüfen, ob sich anhand der Bildungsdaten für den nord- und osthessischen Raum auch Unterschiede in der Bildungsbeteiligung (gemessen an Abschlusszahlen) aufzeigen lassen. Insofern gehen wir a) generellen Unterschieden im Bildungsniveau zwischen den Regionen und b) Unterschieden im Stadt-Land-Gefälle zwischen den Regionen Nord-, Mittel- und Südhessen nach. Denn: Trifft die *alte* Hypothese der Bildungsforschung zu, ist ein Stadt-Land-Gefälle im Hinblick auf die erreichten Bildungsabschlüsse zu erwarten. Das heißt konkret: Je größer die Fläche, je dünner besiedelt und je ländlicher die Struktur, desto niedriger wird die Abitursquote ausfallen. In eher strukturschwachen Regionen mit einer prekären Arbeits- und Ausbildungsmarktsituation wird ein niedriger Bildungsabschluss (etwa Hauptschule) aber zum besonderen (Exklusions)Risiko. Kommen dann noch schlechte Schulnoten hin-

zu, sind die Chancen auf dem regionalen Ausbildungsmarkt gleich Null. Diese Absolventen werden dann zu Kandidaten von Maßnahmen zur Defizitkompensation (vgl. dazu insges. Kap. 6.5).

Wir gehen schließlich davon aus, dass das Bildungsniveau einer Region entlang der erreichten Bildungsabschlüsse zugleich die Bedarfslage an (höherer) Bildung in dieser Region zum Ausdruck bringt. Je niedriger also die Bildungsbeteiligung etwa im mittleren und gymnasialen Bereich und je schlechter die Marktlage in einer Region ist, desto höher und dringlicher ist nicht zuletzt mit Blick auf die Verteilung individueller Lebenschancen der Bedarf an schulischen Bildungsangeboten, die eine Höherqualifizierung ermöglichen.

Da es auf dem Ausbildungsmarkt generell zu Verdrängungseffekten durch höherqualifizierte Absolventen kommt, entsteht eine Drift hin zu höheren Bildungsabschlüssen. Die ausschlaggebende Frage mit Blick auf das untere Bildungssegment lautet dann: Welche Berufsausbildungen sind *mit* einem HS-Abschluss in der Region überhaupt noch erreichbar? (vgl. dazu Kap. 6.5.3 Tabelle 85). Unter dieser Perspektive erzeugt eine hohe Quote von HS-Absolventen ein Problem hinsichtlich der Ausbildungschancen und in der Folge einen riskanten Übergang ins Erwerbssystem. Damit wird dann zugleich ein Bedarf an weiterer Bildung produziert. Es stellt sich in der Folge die Frage, wo und wie ein höherer Abschluss erreicht bzw. nachgeholt werden kann.

Schulentlassene aus allgemein bildenden Schulen am Ende des Schuljahres 2002/2003

Zur Einschätzung der Bildungslandschaft in Hessen im Bereich des allgemein bildenden Schulsystems betrachten wir uns die Absolventenzahlen geordnet nach den drei Regierungsbezirken entlang der Landkreise und Kreisfreien Städte in Nord-Süd-Richtung. Ziel der Betrachtung ist es, regionale Unterschiede und Spezifika aufzuzeigen. Im ersten Block der **Tabelle 65 und Tabelle 66** sind die Zahlen für den Regierungsbezirk Kassel, also für Nord- und Osthessen dargestellt, der zweite Block umfasst mit dem Regierungsbezirk Gießen Mittelhessen und Block drei den südhessischen Regierungsbezirk Darmstadt. Die beiden Tabellen zeigen die Verteilung der **Schulentlassenen aus allgemein bildenden Schulen** auf die Abschlussarten am Ende des Schuljahres 2001/2002 und 2002/2003. Wir beziehen uns im Folgenden auf die aktuellere der beiden Tabellen. Die Tabelle 2001/2002 benutzen wir lediglich als Hintergrundfolie, um zumindest grob einschätzen zu können, ob Verteilungen auf Schulzweige und Unterschiede zwischen Landkreisen und/oder Regionen konstant bleiben und damit – bei aller Vorsicht – als systematische Effekte interpretiert werden können.³⁴⁵ Betrachtet man die Werte der beiden Tabellen in

³⁴⁵ Um gesicherte Aussagen hierzu treffen zu können, müsste man im Prinzip eine Zeitreihe über mehrere Jahre zugrunde legen. In die spezielle Osthessenstudie (Kap. 8.3.1) beziehen wir für ausgewählte Landkreise noch zusätzliche Daten des Bundeswahlleiters für das Schulabschlussjahr 2001 (Abiturquoten) heran, so dass zur Prüfung struk-

einer vergleichenden Perspektive, so ist festzustellen, dass es im Jahresvergleich zwar leichte Abweichungen in der Verteilung der Absolventen auf die Bildungsgänge gibt, strukturelle Unterschiede zwischen Landkreisen, zwischen Kreisfreien Städten und zwischen Regionen aber der Tendenz nach bestehen bleiben.³⁴⁶

tureller Effekte für diesen Fall drei Messwerte vorliegen. Bei diesen 15 Landkreisen zeigt sich, dass die Abiturquoten mit nur geringfügigen Abweichungen über die drei Abschlussjahre hinweg konstant bleiben.

³⁴⁶ Die Ausnahme hierbei ist die Stadt Fulda: Liegt der Abitursanteil Ende des Schuljahres 2001/2002 bei 49,1% (N=422), so beläuft er sich im Jahr 2002/2003 auf 35,48% (N=414). Diese Abweichung erklärt sich, vorausgesetzt die Zahlen des Statistischen Landesamtes sind richtig, durch eine Steigerung der Realschulabsolventen von N=173 in 2001/2002 auf N=391 in 2002/2003. Damit steigt die Realschulquote von 20,26% auf 33,50% und schmälert so den Anteil an Abituren in 2002/2003.

Tabelle 65: Schulentlassene aus allgemein bildenden Schulen am Ende des Schuljahres 2001/2002 nach Abschlussarten geordnet nach Regierungsbezirken, Kreisfreien Städten (KFS) und Landkreisen (LK)

Landkreis	Mit Sondersch.		ohne HS		mit HS		mit RS		mit HSR		100%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
KFS Kassel	190	8,52	93	4,17	488	21,89	749	33,60	709	31,81	2.229
LK Kassel	73	3,22	85	3,75	586	25,87	1.091	48,17	430	18,98	2.265
LK Waldeck-Frankenberg	90	4,83	128	6,87	491	26,34	787	42,22	368	19,74	1.864
LK Schwalm-Eder	101	4,24	174	7,31	684	28,74	896	37,65	525	22,06	2.380
LK Werra-Meißner	54	4,59	31	2,63	361	30,67	527	44,77	204	17,33	1.177
LK Hersfeld-Rotenburg	57	4,07	60	4,29	453	32,38	527	37,67	302	21,59	1.399
LK Fulda	105	4,54	67	2,89	651	28,12	956	41,30	536	23,15	2.315
<i>*darunter Stadt Fulda</i>	53	6,21	34	3,98	172	20,14	173	20,26	422	49,41	854
LK Marburg-Biedenkopf	89	3,35	164	6,17	636	23,95	1.029	38,74	738	27,79	2.656
<i>*darunter Stadt Marburg</i>	30	3,41	32	3,63	132	15,00	257	29,17	430	48,81	881
LK Vogelsberg	67	5,38	68	5,46	380	30,50	561	45,02	170	13,64	1.246
LK Gießen	119	3,99	79	2,65	604	20,24	1.320	44,23	862	28,89	2.984
<i>*darunter Stadt Gießen</i>	38	2,83	42	3,13	200	14,91	444	33,11	617	46,01	1.341
LK Lahn-Dill	71	2,59	124	4,53	753	27,48	1.317	48,07	475	17,34	2.740
<i>*darunter Stadt Wetzlar</i>	35	4,66	36	4,79	149	19,84	294	39,15	237	31,56	751
LK Limburg-Weilburg	94	4,21	154	6,90	616	27,60	791	35,44	577	25,85	2.232
KFS Frankfurt	146	2,92	298	6,00	959	19,21	1.644	32,93	1.946	38,97	4.993
KFS Offenbach	49	4,31	103	9,06	284	24,98	355	31,22	346	30,43	1.137
KFS Wiesbaden	70	2,87	156	6,39	465	19,05	740	30,32	1.010	41,38	2.441
KFS Darmstadt	51	2,87	65	3,66	288	16,20	492	27,67	882	49,61	1.778
LK Main-Kinzig	154	3,78	270	6,63	1.030	25,29	1.727	42,40	892	21,90	4.073
<i>*darunter Stadt Hanau</i>	43	3,80	109	9,64	291	25,73	413	36,52	275	24,31	1.131
LK Wetterau	114	3,84	166	5,59	641	21,57	1.140	38,36	911	30,65	2.972
LK Hochtaunus	52	2,53	109	5,30	319	15,50	721	35,03	857	41,64	2.058
LK Main-Taunus	61	3,96	65	4,22	322	20,92	687	44,64	404	26,25	1.539
LK Rheingau-Taunus	83	5,56	79	5,30	351	23,51	619	41,46	361	24,18	1.493
LK Offenbach	103	3,47	171	5,76	672	22,64	1.110	37,40	912	30,73	2.968
LK Groß-Gerau	79	3,50	102	4,52	513	22,71	1.084	47,99	481	21,30	2.259
LK Darmstadt-Dieburg	127	4,74	168	6,28	615	22,97	1.140	42,58	627	23,42	2.677
LK Odenwald	38	3,35	73	6,44	308	27,18	521	45,98	193	17,03	1.133
LK Bergstraße	65	2,40	65	2,40	666	24,55	1.071	39,48	846	31,18	2.713

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt. Hessische Kreiszahlen, Ausgabe 1/2003, S. 44; eigene Berechnungen

Tabelle 66: Schulentlassene aus allgemein bildenden Schule am Ende des Schuljahres 2002/2003 nach Abschlussarten geordnet nach Regierungsbezirken, Kreisfreien Städten (KFS) und Landkreisen (LK)

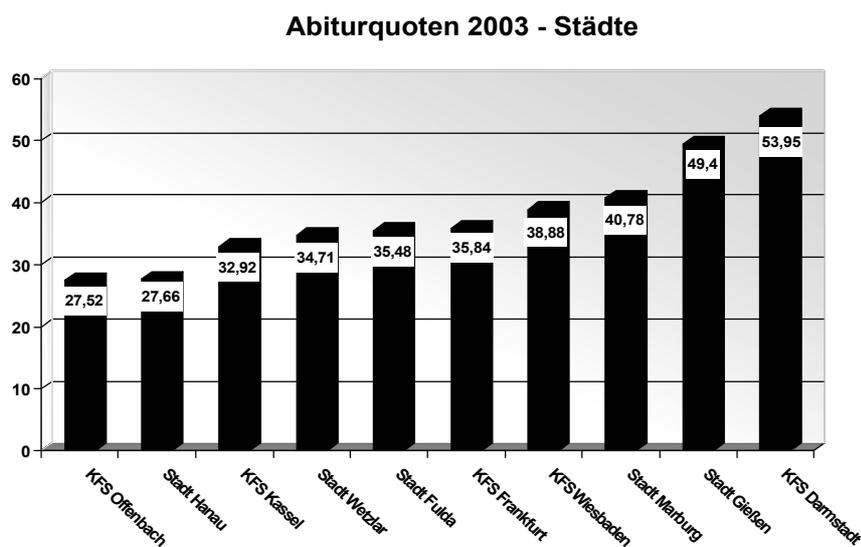
Landkreis	Mit Sondersch.		ohne HS		mit HS		mit RS		mit HSR		100%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
KFS Kassel	197	9,49	121	5,82	482	23,23	592	28,53	683	32,92	2.075
LK Kassel	61	2,71	107	4,76	644	28,66	1058	47,09	377	16,78	2.247
LK Waldeck-Frankenberg	114	5,73	149	7,49	502	25,23	842	42,31	383	19,25	1.990
LK Schwalm-Eder	101	4,47	150	6,63	542	23,97	946	41,84	522	23,09	2.261
LK Werra-Meißner	69	5,32	54	4,16	395	30,43	578	44,53	202	15,56	1.298
LK Hersfeld-Rotenburg	47	3,43	52	3,79	429	31,29	546	39,82	297	21,66	1.371
LK Fulda	138	5,31	94	3,62	680	26,17	1.153	44,38	533	20,52	2.598
<i>*darunter Stadt Fulda</i>	71	6,08	55	4,71	236	20,22	391	33,50	414	35,48	1.167
LK Marburg-Biedenkopf	140	5,31	127	4,81	677	25,65	984	37,29	711	26,94	2.639
<i>*darunter Stadt Marburg</i>	50	5,12	64	6,56	179	18,34	285	29,20	398	40,78	976
LK Vogelsberg	55	4,32	70	5,50	348	27,36	584	45,91	215	16,90	1.272
LK Gießen	131	4,37	86	2,87	615	20,49	1.243	41,42	926	30,86	3.001
<i>*darunter Stadt Gießen</i>	34	2,54	44	3,29	218	16,32	380	28,44	660	49,40	1.336
LK Lahn-Dill	111	3,84	194	6,71	769	26,60	1.329	45,97	488	16,88	2.891
<i>*darunter Stadt Wetzlar</i>	60	7,49	35	4,37	99	12,36	329	41,07	278	34,71	801
LK Limburg-Weilburg	108	5,24	101	4,90	633	30,68	804	38,97	417	20,21	2.063
KFS Frankfurt	180	3,44	310	5,92	1.085	20,71	1.787	34,10	1.878	35,84	5.240
KFS Offenbach	60	5,66	112	10,56	254	23,94	343	32,33	292	27,52	1.061
KFS Wiesbaden	90	3,53	180	7,06	490	19,22	798	31,31	991	38,88	2.549
KFS Darmstadt	58	3,44	58	3,44	265	15,73	395	23,44	909	53,95	1.685
LK Main-Kinzig	151	3,75	243	6,03	1130	28,03	1.594	39,53	914	22,67	4.032
<i>*darunter Stadt Hanau</i>	55	4,68	89	7,57	289	24,60	417	35,49	325	27,66	1.175
LK Wetterau	136	4,46	163	5,35	769	25,22	1.057	34,67	924	30,31	3.049
LK Hochtaunus	68	3,77	55	3,05	350	19,40	508	28,16	823	45,62	1.804
LK Main-Taunus	38	2,24	91	5,38	348	20,56	787	46,48	429	25,34	1.693
LK Rheingau-Taunus	90	5,28	83	4,87	455	26,70	702	41,20	374	21,95	1.704
LK Offenbach	119	3,88	172	5,61	781	25,48	1.099	35,86	894	29,17	3.065
LK Groß-Gerau	85	3,78	120	5,34	539	23,98	1.040	46,26	464	20,64	2.248
LK Darmstadt-Dieburg	137	4,97	113	4,10	745	27,00	1.161	42,08	603	21,86	2.759
LK Odenwald	59	5,61	45	4,28	360	34,25	373	35,49	214	20,36	1.051
LK Bergstraße	69	2,41	98	3,42	722	25,17	1.153	40,19	827	28,83	2.869

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt. Hessische Kreiszahlen, Band 1/2004, S. 32; eigene Berechnungen

Abiturienten

Betrachtet man die Abiturquoten über alle Landkreise und (Kreisfreien) Städte hinweg, so ist folgendes festzustellen: Der Anteil an Schulentlassenen mit Abitur ist in den Städten regelmäßig höher als in den Landkreisen. Damit zeigt sich ein typisches **Stadt-Land-Gefälle**. Dies gilt von der Tendenz her sowohl für die Kreisfreien Städte als auch für die in der Tabelle angegebenen größeren Städte der Landkreise.³⁴⁷ Ausnahmen bilden mit relativ niedrigen Werten zum einen die Kreisfreie Stadt Offenbach (27,52%) und zum anderen die Stadt Hanau (27,66%). Unter den Landkreisen bildet der Hochtaunuskreis mit einem Spitzenwert von 45,62% an Schulentlassenen mit Abitur eine weitere Ausnahme. Ansonsten bewegen sich die Landkreise zwischen einem Minimum von 15,56% (LK Werra-Meißner) und einem Maximum von 30,86% (LK Gießen). Der Range der Kreisfreien Städte reicht von 27,52% (Offenbach) bis 53,95% (Darmstadt). Unter den aufgeführten LK-Städten weist Hanau mit 27,66% den niedrigsten und Gießen mit 49,40% den höchsten Anteil an Abituren auf.

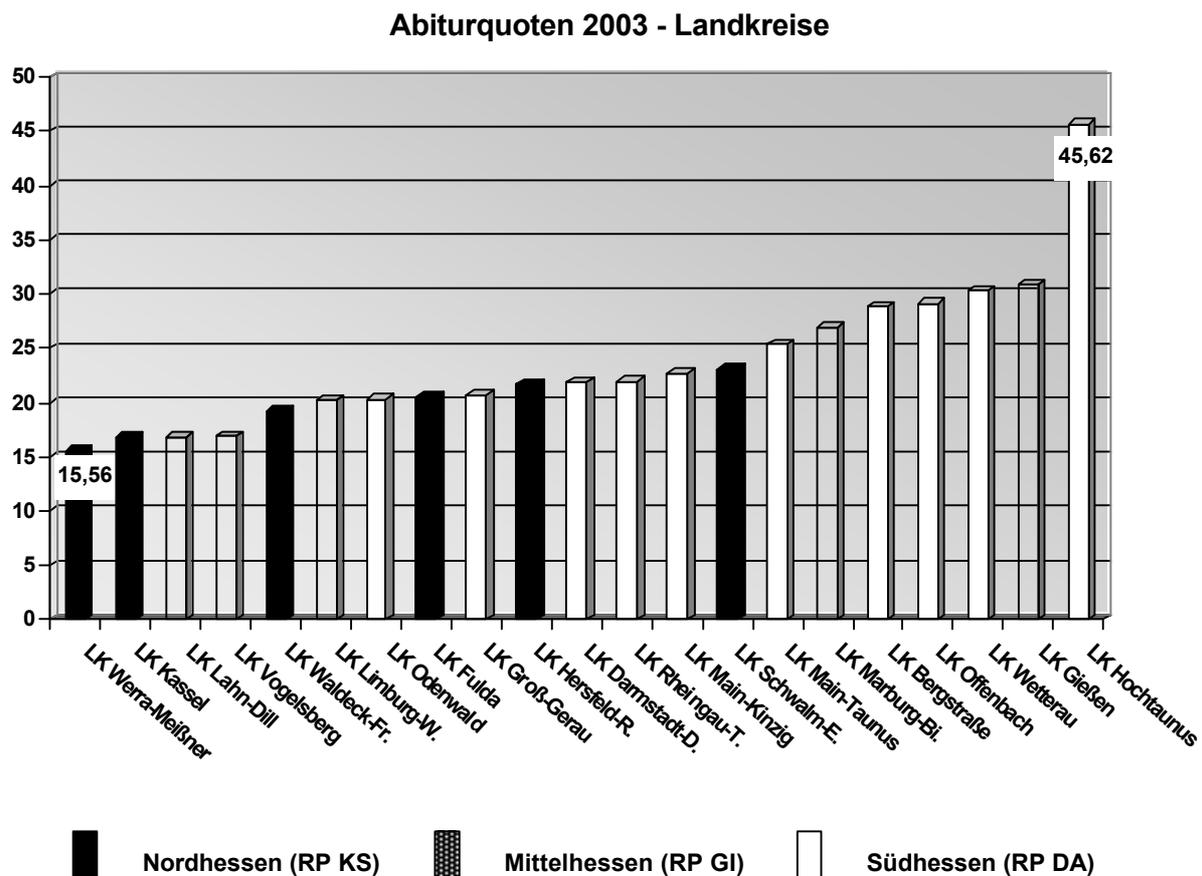
Abbildung 1: Abiturquoten der Städte - 2003



³⁴⁷ Im Hinblick auf das Stadt-Land-Gefälle ist natürlich immer zu berücksichtigen, dass in die Quoten der **kreisfreien Städte** eine nicht unbeträchtliche Anzahl an Absolventen eingeht, die aus den umliegenden Kreisen einpendeln und ihr Abitur an den Gymnasien der (Groß)Städte ablegen. Statistisch gesehen können diese Absolventen dann auch nicht in die Abiturquoten der Landkreise eingehen. Niedrige Quoten der Landkreise wären von daher immer auf einen solchen Standorteffekt hin zu prüfen. Solche (gymnasialen) Pendlereffekte sind etwa beim Landkreis Kassel zu erwarten, der die Stadt Kassel umschließt. Da laut Angabe der Kasseler Stadtverwaltung etwa ein Drittel der Schüler an den Gymnasien der Stadt Kassel (im Schuljahr 2002/2003) aus dem Landkreis Kassel stammt, ist – vorausgesetzt sie legen ihr Abitur auch in Kassel ab – damit zu rechnen, dass die Abiturquote des Landkreises systematisch unter- und die der Stadt Kassel überschätzt ist. Gerade bei den in der Tabelle aufgeführten größeren **Städten der Landkreise** entsteht ein besonderer Effekt dadurch, dass sich dort die weiterführenden Schulen der Kreise konzentrieren. Es handelt sich hierbei also gleichsam um ein ‚produziertes‘ Stadt-Land-Gefälle, da Abiture hauptsächlich in diesen Städten abgelegt werden können. So bündelt beispielsweise der Landkreis Fulda drei von vier staatlichen Gymnasien (mit Oberstufe) in der Stadt Fulda. Insgesamt gesehen hat der Schulstandorteffekt einen wesentlichen Einfluss auf die Höhe der Quoten. Zugleich ist damit zu rechnen, dass sich dieser Effekt entlang der spezifischen schulischen Infrastruktur der Landkreise je unterschiedlich auswirken wird.

Vergleicht man die drei Regionen Nord-, Mittel- und Südhessen zunächst mit Blick auf Landkreisunterschiede, so ergibt sich folgendes Bild: Zwar weisen einige Landkreise in Südhessen (Groß-Gerau, Darmstadt-Dieburg, Odenwald) relativ niedrige Werte von nur knapp über 20% auf, Landkreise mit Werten unter 20% finden sich aber nur in Mittel- und Nordhessen. Die hessenweit niedrigsten Abitursanteile haben, in aufsteigender Reihenfolge geordnet, die Landkreise Werra-Meißner (15,56%) der LK Kassel (16,78%), Lahn-Dill (16,88%), Vogelsberg (16,90%) und Waldeck-Frankenberg (19,25%).³⁴⁸ In Mittelhessen finden sich neben Landkreisen mit niedrigem Abitursanteil (Lahn-Dill, Vogelsberg) zugleich aber auch solche mit höheren Werten, wie der LK Gießen mit 30,86% und Marburg-Biedenkopf mit 26,94%. In Nordhessen dagegen bewegt sich der Abiturientenanteil in den Landkreisen zwischen einem Minimum von 15,56% (Werra-Meißner) und einem Maximum von 23,09% (Schwalm-Eder). Insgesamt gesehen ist die Abitursquote in Süd- aber auch in Mittelhessen höher als in Nordhessen; damit schneidet Nordhessen im Regionenvergleich relativ schlecht ab.

Abbildung 2: Abiturquoten der Landkreise – 2003



³⁴⁸ Im Jahr zuvor (2001/2002) wies in Südhessen lediglich der Odenwaldkreis mit rund 17% einen ähnlich niedrigen Abiturientenanteil auf.

Im *Vergleich der Landkreise* weisen gerade großflächige Kreise mit vorwiegend ländlich/landwirtschaftlicher Struktur, einer geringen Einwohnerzahl und einer eher kleinstädtischen Besiedlungsstruktur besonders niedrige Abiturquoten auf. Das deutlich geringere Bildungsniveau (Abiturquoten) in diesen Landkreisen ergibt sich daher – so unsere Vermutung – als ein Effekt der Bevölkerungsdichte, der Verkehrs- und vor allem der Bildungsinfrastruktur. Die Wechselwirkung dieser Einflussfaktoren kulminiert dabei insbesondere im ländlichen und/oder mittelgebirgigen nord- und osthessischen Raum³⁴⁹ mit seinen großen Flächenkreisen. Im Blick auf die schulische Infrastruktur bzw. die Schulstandortstreuung wird dann auch deutlich, dass sich die Standorte weiterführender Schulen (Gymnasien/Berufsschulen) in großen Flächenkreisen vor allem auf die wenigen größeren Städte konzentrieren (Bsp.: LK Fulda: Hünfeld und Fulda). Die Schulstandortkonzentration erzeugt in der Folge ein Problem der Erreichbarkeit gerade für Schüler aus abgelegeneren Wohnorten (vgl. dazu insbes. Kap. 8.3.1). Dieser Umstand verweist auf räumliche Disparitäten zwischen Stadt und Land einerseits und zwischen ganzen Regionen (Nord-Süd) andererseits. Hinsichtlich der niedrigen Abiturquoten der nord- und osthessischen Landkreise kann man insofern von einer regional bzw. lokal bedingten Bildungsungleichheit sprechen, als der Wohnort (Stadt-Land/Nord-Süd) offenbar einen Einfluss hat auf die Chance, ein Abitur zu erlangen. Zugespielt formuliert bedeutet das für Schüler, die etwa in einer abgelegenen Rhön-Gemeinde im osthessischen Landkreis Fulda wohnen, dass ihre Chancen auf ein Abitur wesentlich geringer sein dürften als etwa für diejenigen, die in oder in der Nähe der mittelhessischen Stadt Gießen (Abituranteil 49,40%) oder aber der südhessischen Stadt Darmstadt (Abituranteil 53,95%) leben. Die Stadt Kassel als das nordhessische (Bildungs)Zentrum weist mit 32,92% einen erwartbar höheren Abiturientenanteil als die Landkreise im Regierungsbezirk auf. Vergleicht man die Stadt Kassel aber im Konzert der anderen *Kreisfreien Städte* (alle Südhessen), so rangiert sie hinter Darmstadt, Wiesbaden und Frankfurt nur auf dem vierten von fünf möglichen Plätzen. Auch die mittel- und osthessischen Städte Fulda, Marburg, Gießen, Wetzlar erreichen alle samt höhere Anteile an Abiturienten (vgl. Abbildung 1). Zusammenfassend lässt sich vor allem für die Landkreise in Nord- und Osthessen ein Nachholbedarf an höherer (gymnasialer) Bildung konstatieren.

³⁴⁹ Zum ‚osthessischen Raum‘ zählen wir die Landkreise Hersfeld-Rotenburg und Fulda sowie den Vogelsbergkreis, der verwaltungstechnisch zum mittelhessischen RP-Bezirk Gießen gehört.

Abgänger ohne Hauptschulabschluss - Dropouts

Wir wechseln die Perspektive und betrachten das untere Segment der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss. Über alle Landkreise und Kreisfreien Städte hinweg lässt sich ein **umgekehrtes Stadt-Land-Gefälle** feststellen, denn die Landkreise weisen überwiegend niedrigere Anteile an Schulentlassenen ohne Hauptschulabschluss auf.

Unter den Landkreisen bilden dabei Waldeck-Frankenberg, Schwalm-Eder und Lahn-Dill mit relativ hohen Quoten die Ausnahmefälle. Bei den Städten heben sich sowohl die Kreisfreie Stadt Darmstadt (3,44%) als auch die Stadt Gießen (3,29%) als positive Ausnahmen mit einem gegenüber anderen Städten vergleichsweise niedrigen Anteil an Dropouts aus dem allgemein bildenden Schulsystem ab. Anders aber als bei der Abitursquote, die regional sehr unterschiedlich ausfällt, zeigen sich bei den Schulentlassenen ohne HS-Abschluss kaum Unterschiede zwischen den Regionen Nord, Mitte und Süd – es handelt sich hierbei also eher um ein allgemeines Problem. Innerhalb der Regionen können die Werte aber stark variieren. So weisen zum Beispiel die beiden nordhessischen Landkreise Waldeck-Frankenberg (7,49%) und Schwalm-Eder (6,63%) wesentlich höhere Werte aus als die anderen Landkreise in dieser Region, deren Werte zwischen 3,62% und 4,76% liegen. In ganz Hessen liegt die Kreisfreie Stadt Offenbach mit einem Anteil von 10,56% im negativen Sinne an der Spitze. Ein Jahr zuvor teilt es sich diesen nicht gerade schmeichelhaften Spitzenplatz mit der Stadt Hanau. Im Vergleich der großen Kreisfreien Städte schneiden Offenbach, Wiesbaden (7,06%) und Frankfurt (5,92%) schlechter ab als Kassel (5,82%), nur Darmstadt erreicht einen besseren, das heißt niedrigeren Anteil von 3,44%. Gleiches gilt für die Dropoutquoten im Jahr 2001/2002.

Nimmt man aber die Schulentlassenen mit einem schulartspezifischen Sonderschulabschluss – und das heißt ohne Hauptschulabschluss – hinzu, so erreichen in Kassel 15,31% der Schulentlassenen nicht das Bildungsminimum bzw. die Mindestqualifikation eines Hauptschulabschlusses. Die Stadt Kassel weist den mit Abstand höchsten Anteil an Schulabgängern mit einem Sonderschulabschluss in Hessen auf.³⁵⁰ Es erstaunt umso mehr, dass Kassel auch in absoluten Zahlen mehr Sonderschulabschlüsse produziert als die weitaus größere Stadt Frankfurt am Main. Im Schuljahr 2002/2003 belief sich diese Zahl in Kassel auf N=197 (2001/2002

³⁵⁰ Die Stadt Kassel hat insgesamt acht Sonderschulen, davon fünf Sonderschulen für Lernhilfe und eine für praktisch Bildbare. Der Landkreis Kassel unterhält vier Sonderschulen für Lernhilfe bzw. praktisch Bildbare in Baunatal, Hofgeismar und Wolfhagen. Daraus kann man schließen, dass sich der hohe Anteil an Sonderschülern in der Stadt Kassel nur in begrenztem Maße aus dem Landkreis rekrutieren wird. Nach Angaben der Stadt Kassel liegt der Anteil der Schüler aus dem LK Kassel an den Schulen für Lernhilfe in den letzten Jahren bei ca. 20%. Gründe für den hohen Anteil an Sonderschülern liegen, so die Stadt Kassel „zu einem nicht unwesentlichen Teil in den zunehmend schwierigeren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (mangelnde Erziehungskompetenz in den Familien, unvollständige Familien, hohe Arbeitslosigkeit und damit einhergehende Probleme). Verschärft wird diese Situation durch den Zuzug von Familien mit sozialen Problemlagen aus dem Umland bei gleichzeitigem Wegzug von Familien mit höherer Qualifikation“ (Stellungnahme der Stadt Kassel, Juni 2005).

auf N=190) und in Frankfurt auf N=180 (2001/2002 auf N=146). Nimmt man also die beiden Gruppen ‚mit Sonderschulabschluss‘ und ‚ohne Hauptschulabschluss‘ zusammen³⁵¹, so produzieren Kassel und Offenbach (2002/2003) die höchsten Dropoutquoten in Hessen. Offenbach erreicht mit 16,22% dabei einen noch höheren Anteil als Kassel. Die Höhe dieses Anteils ist dabei aber vor allem auf die Schulentlassenen ohne Hauptschulabschluss (10,56%) zurückzuführen.

Die Dropoutquote erlaubt auch Aussagen über die Gruppe von Schulentlassenen, deren direkter Übergang in eine Berufliche Ausbildung vor dem Hintergrund eines angespannten (regionalen) Ausbildungsmarktes hoch unwahrscheinlich ist. Gerade in der Stadt Kassel, aber auch in der nordhessischen Region insgesamt kulminieren für diese Gruppe dann die Effekte individueller (schulischer) Defizite und einer schlechten Ausbildungsmarktsituation zu einer – gegenüber Offenbach – potenzierten Risikolage, die letztlich nur noch über Defizitkompensation und/oder das Nachholen eines Bildungsabschlusses aufzufangen ist. Von daher zeigt der Dropoutanteil dann auch das Reservoir für Bildungseinrichtungen an, die über unterschiedliche Maßnahmen (BvB/FAUB) oder Bildungsgänge (BVJ/EIBE/AHS) den nachträglichen Erwerb eines Schulabschlusses ermöglichen (vgl. Kap. 6.2 und 6.3). Die absoluten Zahlen an Dropouts belaufen sich in der nordhessischen Region – ohne die beiden osthessischen Kreise Fulda und Hersfeld-Rotenburg – allein am Ende des Schuljahres 2002/2003 auf insgesamt N=1.123 (davon N=542 Sonderschüler und N=521 Hauptschuldropsouts).

Schulentlassene aus Haupt- und Realschule

Die Anteile der Schulentlassenen aus der Haupt- und Realschule variieren mit dem Anteil an Abiturienten. Das heißt, in den Landkreisen und Städten mit einer hohen Anzahl an Abituren verringern sich entsprechend die Anteile, die auf die Haupt- und Realschule entfallen (können). Insofern interessieren hier vor allem die Verteilungen bzw. die Proportionen zwischen den beiden Bildungszweigen.

Generell lässt sich feststellen, dass in den Städten – mit Ausnahme von Offenbach und Hanau – das Gymnasium der Bildungsgang mit den höchsten Absolventenzahlen ist. Dagegen ist der Realschulabschluss in den Landkreisen über ganz Hessen hinweg zur Normalqualifikation geworden, während der Hauptschulabschluss die Basisqualifikation einer Minderheit von Absolventen aus allgemein bildenden Schulen ist. Denn: Nirgendwo in Hessen ist der Haupt-

³⁵¹ In der Bildungsstatistik werden die beiden Gruppen der schulentlassenen Hauptschüler ohne Abschluss und Schüler mit schulartspezifischem Sonderschulabschluss üblicherweise in der Kategorie ‚ohne Hauptschulabschluss‘ zusammengenommen. Eine andere Betrachtungsweise richtet den Blick auf den Anteil der Abgänger ohne HS-Abschluss an allen Schulentlassenen aus der Hauptschule. Mit diesem Anteil wird dann die Quote klassischer Dropouts aus dem allgemein bildenden Schulsystem gekennzeichnet. Die Dropoutquote gibt dann etwa Auskunft darüber, welche Chancen ein Hauptschüler hat, auch einen Schulabschluss zu erlangen. In dieser Perspektive erreicht Offenbach einen extrem hohen Anteil von 30,60%. Mit anderen Worten: In Offenbach verlässt fast jeder Dritte die Hauptschule ohne einen Abschluss.

schulanteil höher als der Realschulanteil. Der Anteil der Schulentlassenen mit Hauptschulabschluss schwankt über alle Landkreise hinweg zwischen 19,40% (Hochtaunuskreis) und 34,25% (Odenwaldkreis). Nur in drei weiteren Landkreisen übersteigt der Anteil an Hauptschulabsolventen die 30%-Marke (Limburg-Weilburg, Werra-Meißner, Hersfeld-Rotenburg).

Beitrag Beruflicher Schulen zum regionalen Bildungsniveau

Es bleibt anzumerken, dass wir bei der Betrachtung des ‚regionalen Bildungsniveaus‘ die an Beruflichen Schulen erzeugten Abschlüsse der Besonderen Bildungsgänge, Berufsfachschulen, Fachoberschulen und Beruflichen Gymnasien hier nicht mit einbeziehen. In der amtlichen Schulstatistik werden die Schulentlassenen sowie die Abschlüsse der Beruflichen Schulen separat erfasst und ausgewiesen. Diese Absolventen fließen also nicht in die amtliche Statistik der Schulentlassenen allgemein bildender Schulen mit ein. Zur besseren Einschätzung der abschlussbezogenen Größenverhältnisse der beiden Schulsysteme stellen wir nachfolgend die in Hessen am Ende des Schuljahres 2002/2003 erzeugten Schulabschlüsse der allgemein bildenden und der beruflichen Schulen gegenüber.

Tabelle 67: Schulabschlüsse aus ‚Allgemein bildenden Schulen‘ und ‚Beruflichen Schulen‘ in Hessen am Ende des Schuljahres 2002/2003

Abschlussart	Allg.bild. Schulen ¹⁾	Berufl. Schulen ²⁾
	N	N
Hauptschulabschluss	15.009	1.917
Mittlere Reife	23.456	3.154
Fachhochschulreife	209	8.592
Hochschulreife	16.081	2.632

Quelle: 1) Hessisches Statistisches Landesamt. Hessische Kreiszahlen, Band 1/2004, S. 32;
2) www.hsl.de/Bildung_Kultur_Rechtspflege/beruff2.html

Die hessenweit an Beruflichen Schulen erteilten Abschlüsse werden also die Schulabschlüsse der einzelnen Landkreise insgesamt erhöhen. Da erwartbar ist, dass sich diese Abschlüsse entlang der Abschlussart regional je unterschiedlich verteilen, wären für eine detailliertere Beurteilung des Bildungsniveaus einer Region letztlich die proportionalen Anteile nicht nur der Schüler sondern auch der Abschlüsse beider Systeme anzugeben bzw. zu prüfen. Dies kann hier nicht geleistet werden. Es ist aber davon auszugehen, dass die an Beruflichen Schulen erzeugten Abschlüsse zu einer Steigerung des regionalen Bildungsniveaus gerade im gymnasialen Segment beitragen werden.³⁵² Die Abschlüsse aus dem allgemein bildenden Schulsystem bilden insofern nur einen - wenn auch gewichtigen - Teil des Bildungsniveaus einer Region ab.

³⁵² Ein Vergleich der fünf kreisfreien Städte zeigt, dass die Stadt Kassel nicht nur über eine große Zahl von Fachoberschulen und Beruflichen Gymnasien verfügt (vgl. Kap. 6.4.2 u. 6.4.3), sondern auch gegenüber Frankfurt einen sehr viel höheren proportionalen Anteil an Schülern in Fachoberschulen und beruflichen Gymnasien aufweist. Insofern ist hier ein verhältnismäßig hoher Anteil an gymnasialen Abschlüssen aus beruflichen Schulen zu erwarten (vgl. dazu insgesamt Kap. 6.5.3 Tabelle 86). Auch der LK Fulda weist – verglichen mit anderen Landkreisen – eine sehr hohe Zahl an Fachoberschülern auf.

6.2 Regionale Angebotsstruktur

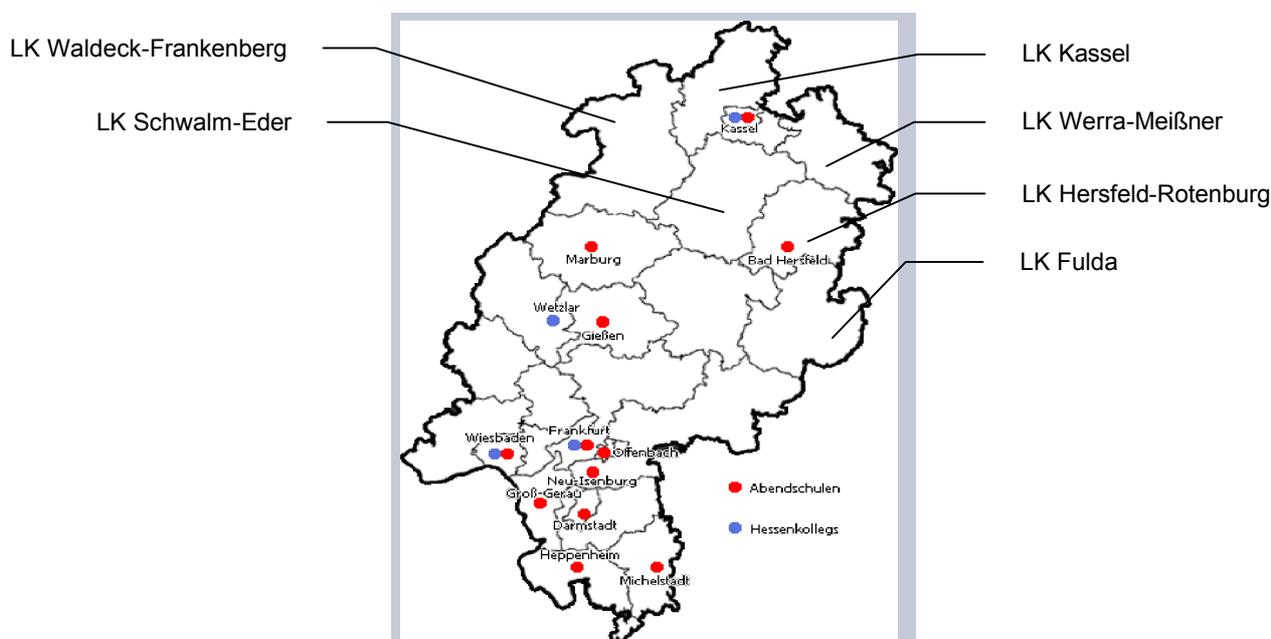
Wir wechseln die Perspektive und wenden uns den regionalen Angeboten zum Erwerb bzw. Nachholen von Bildungsabschlüssen zu. Dabei zeigen wir in Kapitel 6.2.1 zunächst die Versorgungslage mit Schulen für Erwachsene in ganz Hessen auf und fokussieren sodann die jeweiligen nord- und osthessischen Einzugsgebiete der beiden Schulen in Kassel sowie der Außenstelle in Bad Hersfeld (Kap. 6.2.2). Um weiteren Möglichkeiten zur schulischen Weiterqualifikation nachzugehen, überprüfen wir im nächsten Schritt, ob an den Volkshochschulen der einzelnen Landkreise entsprechende Kursangebote zur Vorbereitung auf Externenprüfungen vorgehalten werden (Kap. 6.2.3).

6.2.1 Schulen für Erwachsene

Im Folgenden betrachten wir die regionale Verteilung der SfE in Hessen anhand einer Standortkarte. Eine tabellarische Übersicht informiert zusätzlich über die an den einzelnen Standorten angebotenen Bildungsgänge.

Die Karte veranschaulicht die Ballung der Schulen für Erwachsene im südhessischen Raum, vor allem im erweiterten Rhein-Main-Gebiet. Da Südhessen eine sehr hohe Bevölkerungsdichte aufweist, ist davon auszugehen, dass auch der Bedarf zum Nachholen von Schulabschlüssen entsprechend höher ist als in den dünner besiedelten Regionen Mittel- und Nordhessens.

Abbildung 3: Standortkarte Schulen für Erwachsene in Hessen³⁵³



Landesstudierendenvertretung der Schulen für Erwachsene in Hessen - Standortkarte Schulen für Erwachsene, Stand 2004

³⁵³ Quelle: <http://www.lstv-hessen.de/schulkarte.htm>

Ein Blick auf Südhessen macht deutlich, dass es hier zumindest von der Verteilung der Standorte her kaum Versorgungslücken gibt. Mit der Schaffung von Außenstellen in Michelstadt und zuletzt in Groß-Gerau wurde eine weitere Verbesserung der Versorgungslage geschaffen. Zugleich ist das südhessische Gebiet eher kleinräumig und von den öffentlichen Verkehrsmitteln her gut erschlossen, so dass sich eine relativ gute Erreichbarkeit der Schulen ergibt. Je weiter man allerdings auf der Karte vom Rhein-Main-Gebiet aus Richtung Mittel- und Nordhessen blickt, desto großflächiger werden die Landkreise und damit auch die weißen Flecken. Im größten Teil des mittel- und osthessischen Bereiches gibt es - mit Ausnahme des eher marginalen privaten Kollegstandortes in Laubach - keine Schulen für Erwachsene. Damit verfügen die mittel- und osthessischen Landkreise Wetterau, Vogelsberg, Main-Kinzig und Fulda über keine SfE-Angebote. Im Westen hingegen findet sich mit Wetzlar (LK Lahn-Dill), Marburg (LK Marburg-Biedenkopf) und Gießen (LK Gießen) neben dem erweiterten Rhein-Main-Gebiet ein weiterer Standort-Schwerpunkt. In Osthessen bietet einzig die Außenstelle der Abendschule Kassel in Bad Hersfeld ein grundständiges Angebot zum Nachholen von Schulabschlüssen in allen drei Schulformen an. Die nordhessischen Flächenkreise Schwalm-Eder und Waldeck-Frankenberg sowie die beiden kleineren Landkreise Werra-Meißner und LK Kassel zentrieren um den SfE-Standort Kassel, halten aber kein eigenständiges Angebot vor. Die Standorte Marburg, Bad Hersfeld und Kassel sind zwar für bestimmte Bereiche dieser Kreise erreichbar, in der Fläche aber können sie eine ausreichende Versorgung kaum sicherstellen. Bildungsinteressierte Erwachsene aus der Region sind aber vor allem auf diese Angebote verwiesen. Die drei Standorte, an denen alle Bildungsabschlüsse von Hauptschule bis Abitur erworben werden können, bilden damit quasi ein Versorgungsdreieck für den gesamten nord- und osthessischen Raum.

Tabelle 68: Regionale Verteilung der SfE in Hessen nach Standorten und Schulzweigen

Landkreis	SfE Angebote: Standorte und Bildungsgänge			
	Standort	AHS	ARS	AG/HK
KFS Kassel	Kassel	X	X	AG + HK
LK Kassel	---	---	---	---
LK Waldeck-Frankenberg	---	---	---	---
LK Schwalm-Eder	---	---	---	---
LK Werra-Meißner	---	---	---	---
LK Hersfeld-Rotenburg 1)	Bad Hersfeld	X	X	AG
LK Fulda	---	---	---	---
LK Marburg-Biedenkopf	Marburg	X	X	AG
LK Vogelsberg	---	---	---	---
LK Gießen ³⁾	Gießen / Laubach	X	X	AG/Kolleg
LK Lahn-Dill	Wetzlar	---	---	HK
LK Limburg-Weilburg	---	---	---	---
KFS Frankfurt	Frankfurt	X	X	AGI+II + HK
KFS Offenbach 2)	Offenbach	---	---	AG
KFS Wiesbaden	Wiesbaden	X	X	AG + HK
KFS Darmstadt 3)	Darmstadt	---	X	AG/Kolleg
LK Main-Kinzig	---	---	---	---
LK Wetterau	---	---	---	---
LK Hochtaunus	---	---	---	---
LK Main-Taunus	---	---	---	---
LK Rheingau-Taunus	---	---	---	---
LK Offenbach	Neu-Isenburg	---	---	AG
LK Groß-Gerau 4)	Groß-Gerau	X	X	---
LK Darmstadt-Dieburg	---	---	---	---
LK Odenwald 4)	Michelstadt	---	X	AG
LK Bergstraße	Heppenheim	---	---	AG

Quellen: <http://sform.bildung.hessen.de/sfe/schuleb>;

<http://schule.bildung.hessen.de/grundlagen/zweiterbildungsweg/zw...>

1) Außenstelle Kassel; 2) Privates AG; 3) Privates Kolleg; 4) Außenstelle Darmstadt

6.2.2 Einzugsbereiche der Schulen in Kassel und Bad Hersfeld

Vor dem Hintergrund der Versorgungslage mit Bildungsangeboten zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen für Erwachsene wenden wir den Blick auf die konkreten Einzugsgebiete der drei Schulstandorte in Kassel (ASK/HKK) und Bad Hersfeld. Die Erhebung der Wohnorte der Studierenden zeigt zwar generelle Tendenzen hinsichtlich der Einzugsgebiete auf, kann allerdings als Momentaufnahme nur ein Schlaglicht darstellen.³⁵⁴ Die Daten ermöglichen dennoch eine Einschätzung des Beitrags, den die Schulen zur regionalen Versorgung mit Bildungsangeboten für Erwachsene leisten. Umgekehrt kann man - bei aller Vorsicht - ausgehend von der faktischen Streuung der Schulen in das Umland auch Rückschlüsse darauf ziehen, welche Gebiete potenziell etwa durch Werbemaßnahmen und/oder entsprechende Angebote noch stärker angesprochen werden könnten. Wir betrachten zunächst die beiden Kasseler Schulen:

³⁵⁴ Mit Perspektive vor allem auf das Abendgymnasium und das Hessenkolleg ist zu vermuten, dass eine gewisse Anzahl an Studierenden aus dem weiteren Umland aufgrund der langjährigen Dauer der Bildungsgänge im Laufe der Ausbildung vermutlich in die Stadt Kassel umziehen wird. Dabei werden vor allem Studierende den Wohnort wechseln, wenn sie nicht durch eine Berufstätigkeit örtlich gebunden sind und/oder wenn sie BaföG erhalten.

Tabelle 69: Einzugsbereich des Hessenkollegs SS 2004

Landkreis	%	N	%
Stadt Kassel	57,34	168	80,89
LK Kassel	23,55	69	
LK Schwalm-Eder	10,58	31	19,11
LK Waldeck-Frankenberg	2,73	8	
LK Werra-Meißner	2,39	7	
LK Hersfeld-Rotenburg	1,36	4	
Sonstige LK (Hessen)	0,34	1	
Andere Bundesländer	1,71	5	
	100,00	293	

Quelle: LUSD Hessenkolleg Kassel

Tabelle 70: Einzugsbereich der Abendschule Kassel WS 2004/2005

Landkreis	%	N	%
Stadt Kassel	68,47	341	90,56
LK Kassel	22,09	110	
LK Schwalm-Eder	4,62	23	9,44
LK Waldeck-Frankenberg	2,01	10	
LK Werra-Meißner	1,41	7	
Sonstige LK (Hessen)	0,20	1	
Andere Bundesländer	1,20	6	
	100,00	498	

Quelle: LUSD Abendschule Kassel

Beide Schulen zeigen eine ähnliche Gesamttendenz. Die Studierenden stammen überwiegend aus der Stadt Kassel selbst. Nimmt man den Landkreis Kassel hinzu, so kommen beim Hessenkolleg knapp 81% und bei der Abendschule Kassel sogar rund 91% aus der näheren Region. Bei beiden Schulen bildet der Schwalm-Eder-Kreis ein weiteres Einzugsgebiet. Die Landkreise Waldeck-Frankenberg und Werra-Meißner dagegen fallen von der Studierendenzahl her kaum mehr ins Gewicht. Andere Landkreise in Hessen oder angrenzende Bundesländer spielen faktisch keine Rolle. Die Stadt und der Landkreis Kassel zusammengenommen bilden damit *den* Einzugsbereich der Schulen – potenzielle Bedarfe im weiteren Umfeld können von dem stark lokal zentrierten Angebot also kaum bedient werden.

Tabelle 71: Einzugsbereich der Abendschule Bad Hersfeld WS 2004/2005

Landkreis	%	N	%
Stadt Bad Hersfeld (LK H-R)	36,56	68	84,41
LK Hersfeld-Rotenburg	47,85	89	
LK Fulda	7,53	14	15,59
LK Werra-Meißner	2,69	5	
LK Schwalm-Eder	1,61	3	
LK Vogelsberg	1,07	2	
Andere Bundesländer	2,69	5	
	100,00	186	

Quelle: LUSD Abendschule Bad Hersfeld

Am Standort Bad Hersfeld zeigt sich eine ähnliche Tendenz insofern, als auch hier die Stadt selbst sowie der Landkreis Hersfeld-Rotenburg das engere Einzugsgebiet der Schule bilden. Zusammengenommen kommen rund 85% der Studierenden aus diesem direkten Umfeld. Der südlich angrenzende Landkreis Fulda wird in ähnlicher Weise wie beim Standort Kassel der Schwalm-Eder-Kreis noch an dritter Stelle, wenn auch mit einer geringen Ausprägung von knapp 8%, peripher erreicht. Der nördlich gelegene LK Werra-Meißner spielt im Hinblick auf

den Einzugsbereich dagegen keine Rolle mehr. Im Gegensatz zu den Standorten in Kassel ist hier nicht die Stadt, sondern vielmehr der gesamte Landkreis Hersfeld-Rotenburg das zentrale Einzugsgebiet der Schule. Dies verwundert auch nicht, da die Stadt Bad Hersfeld alleine aufgrund ihrer geringen Größe von nur rund 31.000 Einwohnern ein nur begrenztes Reservoir an Nachfrage bieten kann (vgl. dazu auch Kap. 8.1).

Bezieht man bei Bad Hersfeld die Verteilung der Studierenden nach Wohnort³⁵⁵ mit ein, so wird deutlich, dass ein Anteil von 58,14 % an Studierenden im Hauptschulzweig (N=43), aber nur 36,56% aller Studierenden aus der Stadt Bad Hersfeld stammt. Das heißt, die Gruppe der vor Ort ansässigen Abendhauptschüler ist deutlich überrepräsentiert, während die Gruppe der Abendgymnasiasten mit 27,78% (von N=36) unterrepräsentiert ist.

Ein vorläufiger Schluss daraus lautet: Je niedriger der Bildungszweig, desto eher rekrutieren sich die Studierenden aus dem lokalen Umfeld und je höher der Bildungsgang, desto größer ist die regionale Streuung. Mit anderen Worten: ‚Die Abendhauptschule ist ein lokaler und das Abendgymnasium ist ein regionaler Bildungsgang‘. Ein Grund hierfür könnte dabei im Alter der jeweiligen Studierendengruppen liegen, da ältere Studierende - wie etwa im gymnasialen Zweig³⁵⁶ - mobiler sein dürften als die jüngeren Abendhauptschüler. Überdies ist zu vermuten, dass die Motivation, ein Abitur nachzuholen, mit einer höheren Bereitschaft einhergeht, auch weitere Anfahrtswege auf sich zu nehmen.

6.2.3 Nord- und ostthessische Volkshochschulen

Die *VHS des Schwalm-Eder-Kreises* in Homberg/Efze bietet seit über 15 Jahren regelmäßig Hauptschul- und Realschulkurse an, die auf eine Externenprüfung vorbereiten. Die Kurse sind nach Lehrgängen turnusmäßig organisiert: Der Hauptschulkurs, der am Veranstaltungsort Wabern angeboten wird, beginnt einmal im Jahr. Der Realschulkurs wird in einem zweijährigen Zyklus gefahren und findet an der VHS in Homberg/Efze statt. Nach Auskunft der für diesen Programmbereich zuständigen Mitarbeiterin starten HS-Kurse im Schnitt mit ca. 20 und RS-Kurse mit ca. 30 Teilnehmern. Von diesen meldeten sich dann schätzungsweise 8 zur Hauptschulprüfung und etwa 15 zur Realschulprüfung beim staatlichen Schulamt an. Die VHS bedient mit ihrem Angebot das relativ große Einzugsgebiet des Flächenkreises. Entsprechend rekrutierte sich die überwiegende Mehrzahl der Kursteilnehmer aus dem Schwalm-Eder-Kreis selbst. In der Vergangenheit habe die VHS einmal einen Vormittagskurs ‚Hauptschule‘ angeboten. Dieses Angebot sei aber wieder eingestellt worden, da mehrere arbeitslose

³⁵⁵ Diese Angaben liegen nur für Bad Hersfeld vor.

³⁵⁶ Die Aufnahmebedingungen für das Abendgymnasium setzen eine 3-jährige Berufstätigkeit voraus. Die zentrale Aufnahmebedingung für die Abendhauptschule dagegen ist das Mindestalter von 18 Jahren.

Teilnehmer aufgrund der Verfügbarkeitsregeln Schwierigkeiten mit dem Arbeitsamt bekommen hätten. Vor diesem Hintergrund werden die Kurse nunmehr ausschließlich im Abendunterricht durchgeführt. Insgesamt könne man – u.a. anhand der eingehenden Nachfragen – einen hohen Bedarf an Bildungsangeboten zum Nachholen dieser Schulabschlüsse feststellen. Die **KVHS Waldeck-Frankenberg e.V.** bietet aufgrund mangelnder Nachfrage seit etwa 10 Jahren keine Hauptschul- und Realschulkurse mehr an. Dies hänge, so die telefonische Auskunft, zum einen mit der geringen Bevölkerungsdichte des großen Flächenkreises und der Verkehrsinfrastruktur zusammen. Zum anderen aber auch damit, dass die Adressaten für Hauptschulkurse nunmehr über vorbereitende berufsbildende Maßnahmen wie BVJ, BGJ oder auch EIBE aufgefangen würden oder das Fachschulangebot des Kreises nutzten. Da sich also ein eigenes Angebot zum Nachholen von Schulabschlüssen nicht lohne, verweise man auf die Abendschulen in Marburg. Für Interessenten vor allem aus dem südlichen Kreisgebiet aber veranstalte man in Zusammenarbeit mit der Marburger Schule regelmäßige Informationsabende am VHS-Veranstaltungsort in Frankenberg. Die insgesamt geringe Nachfrage spiegele sich auch in den niedrigen Teilnehmerzahlen dieser Informationsveranstaltung – so nähmen regelmäßig etwa zwischen 3 und 8 Personen dieses Angebot wahr. Der letzte Informationsabend fand am 13.01.2005 statt. Für Interessenten aus dem nördlichen Kreisgebiet seien dagegen die SfE in Kassel noch relativ gut erreichbar. Für diejenigen, die aus dem mittleren Gebiet kämen, könne die Erreichbarkeit allerdings zum Problem werden. Mit Blick auf die infrastrukturellen Bedingungen im öffentlichen Personennahverkehr des ländlich geprägten Kreises benötigten Interessenten an diesen Bildungsangeboten, vor allem wenn sie abends stattfinden, einen PKW.

Die **Kreisvolkshochschule des Werra-Meißner-Kreises** unterhält VHS-Standorte in Eschwege und Witzenhausen. Die VHS Witzenhausen e.V. bietet einen zielgruppenspezifischen Hauptschulkurs für Jugendliche bzw. junge Erwachsene unter 25 an. Im aktuellen Hauptschulkurs befinden sich N=7 Teilnehmer. Es handelt sich hier um einen Kurs im Rahmen der Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB), der auf der Basis eines VHS eigenen Konzeptes im Auftrag des Arbeitsamtes durchgeführt wird. Das Bildungsangebot ist dabei nicht rein schulisch orientiert, sondern wird als eine integrierte Maßnahme mit Unterrichts- sowie Praxisanteilen (Praktika) angeboten und soll zugleich die Teilnahme an der externen Hauptschulprüfung ermöglichen. Ein Hauptschulkurs wird nunmehr seit ca. 7 Jahren angeboten. Mit Blick auf die allgemeine Bedarfslage könne man in den letzten Jahren – so der zuständige Mitarbeiter – zumindest im Bereich der VHS Witzenhausen einen Nachfragerückgang feststellen. Dies hänge vermutlich mit dem ausgebauten Angebot an berufsvorbereitenden Maßnahmen zusammen. Kurse zur Vorbereitung auf die Realschulprüfung biete man schon seit

längerem nicht mehr an. Interessenten an gymnasialer Bildung verweise man eher an das AG in Göttingen als nach Kassel, da Göttingen von der Verkehrsanbindung her besser erreichbar sei.

An den Standorten der *VHS des Landkreises Kassel* in Hofgeismar und in Wolfhagen werden weder Hauptschul- noch Realschul- oder Abiturvorbereitende Kurse vorgehalten, da es, so die telefonische Auskunft, in Kassel ja ein Abendschulangebot gebe.

Die *VHS der Stadt Kassel*³⁵⁷ ist aufgrund von Einstellungsklagen seitens ihrer Dozenten dazu gezwungen gewesen, ihr Hauptschul- und Realschulangebot einzustellen und bietet im schulabschlussorientierten Bereich derzeit nur noch Vorbereitungskurse auf das Abitur an. Die VHS sei dabei aber eine generelle Anlaufstelle für Weiterbildungssuchende aus Kassel und der gesamten Region. Insofern verstehe man sich auch als eine Beratungseinrichtung für Weiterbildung. Die Beratung von Interessenten erfolge daher nicht nur im Horizont der eigenen Angebote, sondern auch mit Blick auf andere Einrichtungen. So existiere zwar mit der Abendschule Kassel keine Kooperation, dennoch verweise man viele Leute dort hin. Es gebe beispielsweise regelmäßige Anfragen („eine der meist gestellten Fragen“), ob man an der VHS Kassel den Hauptschul- oder Realschulabschluss nachholen könne. Sehr viele Anfragen kämen dabei aus dem Schwalm-Eder-Kreis, vermutlich deshalb, weil die Verkehrsanbindung an Kassel sehr gut sei. Anders verhalte es sich erfahrungsgemäß mit der Region Waldeck-Frankenberg.

Der von der VHS angebotene *Vorbereitungskurs auf das Abitur* (externe allgemeine Hochschulreifeprüfung) sei ein Kurs, der schon seit über 20 Jahren regelmäßig mit einer Besetzung von ca. 10 – 12 Teilnehmern laufe.³⁵⁸ Der Kurs stehe nicht in Konkurrenz zur Abendschule, sondern sei ein Angebot für - so der Wortlaut der Verordnung - besonders befähigte Berufstätige, die sich auf eine Externenprüfung vorbereiten wollten. Dem entsprechend sei dies kein verschultes Angebot, der Unterricht sei vielmehr als eine Anleitung zum Selbststudium konzipiert. Dies ermögliche und erfordere ein „ganz anderes Arbeiten“ als an einer klassischen Abendschule. Der Kurs habe einen „offenen Charakter“, das heißt es gebe eine Art offenes Umlaufsystem, so dass Teilnehmer semesterweise dazustoßen und sich in einem Zyklusverfahren die notwendigen Kenntnisse aneignen könnten. Im Sinne des Selbststudiums entscheiden die Teilnehmer dann selbst, wann sie über die erforderlichen Bausteine verfügten, um sich zur Prüfung anmelden zu können. Erfahrungsgemäß sei das etwa nach zwei Jahren der Fall. Die Teilnehmer bezahlten semesterweise eine Gebühr für den Abiturskurs. Sie könnten

³⁵⁷ Interview mit dem Leiter und dem Fachbereichsleiter Sprachen der VHS Kassel.

³⁵⁸ Für den neuen Kurs im Jahr 2005 veranstaltet die VHS einen Infoabend (03.02.05), den sie beim Presseservice der Stadt ankündigt (vgl. Kassel-Nachrichten vom 03.05.05 unter www.presse-service.de).

sich dafür aber, über das Kernangebot im Rahmen des Vorbereitungskurses hinaus, aus dem gesamten Angebot der VHS ein Menüprogramm nach ihren Bedarfen selbst zusammenstellen. Da es sich beim Abiturkurs gerade nicht um ein verschultes Angebot handele und die Dozenten selbst nicht in das Prüfungsprozedere beim Regierungspräsidium eingebunden seien, stelle sich hier nicht die Problematik von Einstellungsklagen.

Im Gegensatz zum Abiturvorbereitungskurs seien die bis in die 90er Jahre angebotenen *Haupt- und Realschullehrgänge* wesentlich stärker verschult gewesen. So habe man die Kurse sowohl im Vormittagsbereich also auch teilweise im Abendbereich angeboten. Die Zielgruppen seien dabei sowohl Selbstzahler als auch über die Arbeitsverwaltung unterstützte Teilnehmer gewesen. Da man nach Einschätzung der VHS damals die eher problematischeren Jugendlichen übernommen habe, sei man auch nicht in Konkurrenz zur Abendschule getreten. Mit den Haupt- und Realschulkursen habe man seinerzeit ein sehr erfolgreiches und stark nachgefragtes Angebot etabliert.³⁵⁹ Insbesondere das Realschulangebot im Vormittagsbereich sei nicht nur am stärksten besucht, sondern auch mit einem hohen Erfolg für die Teilnehmer verbunden gewesen. Für dieses Angebot, das leider habe eingestellt werden müssen, gebe es bis heute keinen Ersatz in Kassel. Diese Lücke in der Tagesbeschulung von Realschulkandidaten sei umso bedauerlicher, als es vor dem Hintergrund des Wertverfalls des Hauptschulabschlusses eine große Nachfrage nach solchen Angeboten gebe. Die VHS bedauert es sehr, dass der Magistrat der Stadt Kassel entschieden habe, aufgrund der vorliegenden Einstellungsklagen die Haupt- und Realschulkurse einzustellen. Ansatzpunkt der damaligen Einstellungsklagen sei gerade die Verschulung dieser Bildungsangebote gewesen; so seien die Dozenten der VHS etwa als Prüfungsausschussmitglieder tätig geworden. Die Arbeitsgerichte seien daher zu dem Schluss gekommen, dass es sich bei der VHS um einen schulähnlichen Betrieb gehandelt habe.

Die VHS des Landkreises **Hersfeld-Rotenburg** hält aufgrund des Abendschulangebotes in Bad Hersfeld – so die telefonische Auskunft – keine schulabschlussbezogenen Kursangebote vor.

Im **Landkreis Fulda** bietet die Volkshochschule des Kreises an ihrem Kursort Petersberg (am Stadtrand Fuldas) derzeit einen Realschulkurs in Kooperation mit der AS Bad Hersfeld an. Der Kurs startete am 09.02.2005 mit 33 Teilnehmern. Weitere Kooperationskurse für den HS- und G-Bereich sind in Vorbereitung (vgl. dazu Kap. 8.2 u. 8.3). In der Vergangenheit hatte die VHS als einzige hessenweit noch alle Bildungsniveaus von Hauptschule bis Abitur in ih-

³⁵⁹ Als Träger dieser Angebote habe man nicht zuletzt einen sehr guten Ruf beim staatlichen Schulamt in Kassel gehabt. Schulamtsseitig seien etwa freie Träger, die sich im Bereich des Nachholens von Schulabschlüssen engagieren wollten, immer zur VHS geschickt worden, um von den dortigen Erfahrungen hinsichtlich der Organisation eines solchen Angebotes zu lernen.

rem Abendkursangebot. Alle Kurse fanden dabei nicht in Fulda, sondern in Petersberg statt. Die Gymnasialkurse wurden in der so genannten „Arbeitsgemeinschaft Abitur“ in Kooperation mit der Volkshochschule der Stadt Fulda bereitgestellt. Die Vorbereitungskurse auf die staatliche Prüfung zur Erlangung der Fachhochschulreife und des Abiturs hatten, wie unsere Recherche im April 2004 ergab, eine erhebliche Vorlauf- bzw. Wartezeit für Interessenten. So wurde als voraussichtlicher Kursbeginn (bei ausreichender Teilnehmerzahl) der Herbst 2005 angegeben.

Für das regionale nord- und ostthessische VHS-Angebot zum Nachholen von Schulabschlüssen ergibt sich danach folgendes Bild:

Tabelle 72: VHS-Angebote zum Erwerb von Schulabschlüssen in Nord- und Ostthessen

Landkreis/KFS	VHS-Angebote: Schulabschlüsse		
	HS-Kurse	RS-Kurse	Gymn.-Kurse
Stadt Kassel	---	---	X
LK Kassel	---	---	---
LK Waldeck-Frankenberg	---	---	---
LK Schwalm-Eder	X	X	---
LK Werra-Meißner	X	---	---
LK Hersfeld-Rotenburg	---	---	---
LK Fulda	---	X	---

In der gesamten Region gibt es im Bereich der Volkshochschulen also nur noch an der VHS Kassel ein zielgruppenspezifisches Angebot zur Vorbereitung auf die externe Abiturprüfung für besonders befähigte Berufstätige. Im unteren und mittleren Segment dagegen bietet einzig die VHS des Schwalm-Eder-Kreises Haupt- und Realschulkurse und die VHS des Landkreises Fulda³⁶⁰ einen Realschulkurs zur Vorbereitung auf die Externenprüfung als ‚rein schulisches‘ Angebot an, während die VHS des Werra-Meißner-Kreises mit ihrem zielgruppenspezifischen HS-Kurs im Rahmen einer Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme ein integriertes, d.h. stark praxisorientiertes Angebot vorhält. Vor allem für Interessenten in Nordhessen bleiben darüber hinaus also nur folgende Möglichkeiten zum (nachträglichen) Erwerb von Schulabschlüssen übrig:

- die SfE Kassel und Bad Hersfeld, Marburg (alle Bildungsgänge) oder Göttingen (nur AG)
- die Beruflichen Schulen: BVJ/EIBE / Berufsfachschulen / Fachschulen / Fachoberschulen / Berufliche Gymnasien und
- Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Agentur für Arbeit und freier Träger sowie
- das duale Berufsbildungssystem (über Gleichstellungsregelungen bei erfolgreichem Berufsabschluss).

³⁶⁰ Der Realschulkurs in Fulda entspricht durch die eingeleitete Kooperation mit der Abendschule Bad Hersfeld den Kriterien der VOSfE.

Einschränkend ist hierbei allerdings anzumerken, dass nicht alle Möglichkeiten auch allen Interessenten offen stehen oder für diese geeignet sind, da einige Angebote zielgruppenspezifisch zugeschnitten sind und die Zugänglichkeit zum Teil über Berufstätigkeits- und Altersgrenzen reglementiert ist.

Um uns ein klareres Bild zu verschaffen, untersuchen wir in den nächsten Abschnitten die Möglichkeiten zum Erwerb von Bildungsabschlüssen nach den Abschlussarten Hauptschule (Kap. 6.3) sowie den weiterführenden Abschlüssen (Kap. 6.4) Mittlere Reife, Fachhochschulreife und Abitur in der Stadt Kassel.

6.3 Nachträglicher Erwerb von Bildungsabschlüssen – Hauptschulabschluss

Wir gehen in diesem Kapitel der Frage nach, auf welchem Wege man jenseits der VHS oder der Abendschule einen Hauptschulabschluss in der Stadt Kassel erwerben kann. Hierfür bieten sich grundsätzlich vier Möglichkeiten an:

1. Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB),
2. FAUB – Programm ‚Fit für Ausbildung und Beruf‘
3. Lehrgänge an der ‚Produktionsschule Kassel‘ (BuntStift e.V.) und
4. Besondere Bildungsgänge an beruflichen Schulen (BVJ/EIBE).

Die Angebote richten sich an unterschiedliche Zielgruppen und ermöglichen den Erwerb eines Hauptschulabschlusses in zwei Varianten. Im Rahmen der BvB-Maßnahmen und des FAUB-Programms kann ein Abschluss ausschließlich über eine Externenprüfung und in den Bildungsgängen BVJ/EIBE durch eine Zuerkennung erworben werden. Tabelle 13 zeigt die Angebotsprofile der unterschiedlichen Maßnahmen zum Nachholen eines HS-Abschlusses:

Tabelle 73: Angebote zum nachträglichen Erwerb eines HS-Abschlusses

Angebotsprofile			
Angebot/Maßnahme	Zielgruppe – Alter	Dauer	Abschlussart
BvB	Jugendliche unter 25 nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht; hier: integrierte Lehrgänge (Praxis + Abschluss)	10 Monate	Erwerb HS-Abschluss über Externenprüfung
FAUB	Vollzeitschulpflichtige aber schulmüde und Problem belastete Jugendliche unter 18 Jahre; starke Praxisorientierung / Alternative zu BVJ/EIBE	11 Monate	Erwerb HS-Abschluss über Externenprüfung
BVJ (Bes. Bildungsgänge)	Nicht berufsreife Jugendliche, ohne HS-Abschluss inkl. Sonderschüler, i.d.R. verlängerte Vollzeitschulpflicht	1 Jahr	Zuerkennung HS-Abschluss bei erfolgreicher Teilnahme mit mind. ausreichenden Leistungen
EIBE (Bes. Bildungsgänge)	Zielgruppe wie BVJ; Alter zw. 16 u. 19 Jahren; spezifische Zielgruppe: Sonderschüler, Ausländer mit sozialpäd. / sonderpäd. Förderbedarf u./o. Sprachdefiziten	1 – 2 Jahre (80% Teilnehmer 1-jährig)	Zuerkennung HS-Abschluss bei erfolgreicher Teilnahme mit mind. ausreichenden Leistungen; RS-Abschluss über Externenprüfung

Zu den einzelnen Maßnahmen bzw. Bildungsgängen haben wir Anfang 2005 jeweils telefonische Befragungen bei den Bildungsträgern und Berufsschulen durchgeführt. Nachfolgend beziehen wir uns vorwiegend auf diese Informationen und (aktuellen) Daten, die wir durch Angaben der Agentur für Arbeit Kassel ergänzen (vgl. Kap. 6.5.1). Nicht einbezogen sind dabei die BvB-Maßnahmen für Rehabilitanten/Sonderschüler. So gibt es etwa spezielle Förderlehrgänge für Absolventen der Schulen für Lernhilfe, in denen der Hauptschulabschluss ebenfalls nachgeholt werden kann.³⁶¹ Aufgrund der Vielzahl von regionalen Angeboten und Maßnahmeträgern in den einzelnen Kreisen haben wir die Recherche auf die Stadt Kassel

³⁶¹ Von den insgesamt 221 Fördermaßnahmen der Agentur für Arbeit (Agenturbezirk Kassel) im Bereich berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen für Rehabilitanten und Absolventen der Schulen für Lernhilfe entfällt – ähnlich wie bei den allgemeinen BvB - nur ein gewisser Anteil auf schulabschlussorientierte Maßnahmen.

beschränkt. Bei den Bildungsgängen an den Beruflichen Schulen beziehen wir aber auch Daten zu regionalen Angebotsstrukturen und Schülerzahlen mit ein, so dass hier über die Stadt Kassel hinausweisende Schlussfolgerungen möglich werden.

6.3.1 Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB):

Die BvB Maßnahmen der Agentur für Arbeit richten sich an Jugendliche und junge Erwachsene unter 25 Jahren, die noch keine berufliche Erstausbildung absolviert, aber bereits die allgemeine Vollzeitschulpflicht erfüllt haben. Diese berufsgruppenspezifischen Lehrgänge sind in der Regel auf 10 Monate begrenzt und werden im Auftrag der Agentur von unterschiedlichen Bildungsträgern der Region durchgeführt. Die Maßnahme soll den Teilnehmern die Möglichkeit bieten, ihre Berufswahl zu treffen und dauerhaft in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt einzumünden.³⁶² Teilnehmer werden zudem sozialpädagogisch betreut und erhalten für die Dauer des Lehrgangs Berufsausbildungsbeihilfe (BAB). Die BvB-Maßnahmen lassen sich unterscheiden nach a) rein praxisorientierten Lehrgängen und b) integrierten, d.h. praxis- *und* abschlussorientierten. Je nach Angebot des Bildungsträgers sowie in Absprache mit der Agentur für Arbeit ist also die Vorbereitung auf den Erwerb eines Hauptschulabschlusses über eine ‚Externenprüfung‘ möglich. Der Schwerpunkt der Maßnahme liegt aber in erster Linie darin, den Adressaten einen Übergang in Ausbildung oder in das Beschäftigungssystem zu ermöglichen. Der Erwerb eines Hauptsschulabschlusses ist dabei eher ein Nebenprodukt. Dennoch wird derzeit (noch) ein bestimmtes Kontingent von ca. 10-15 Plätzen pro Maßnahme an eher abschlussorientierten Kursen für bestimmte Adressaten vorgehalten, die von einigen Bildungsträgern in Kassel angeboten werden (vgl. Kap. 6.5.1). Diese Kurse sind für Adressaten konzipiert, die die Leistungsfähigkeit und Motivation sowie die erklärte Absicht haben, den Hauptschulabschluss qua Externenprüfung nachzuholen. Die Agentur für Arbeit bietet im Agenturbezirk Kassel 2004/2005 insgesamt 539 Plätze für primär praxisorientierte sowie integrierte BvB Maßnahme an. Auf die Stadt Kassel entfallen davon ca. 300 Plätze, die von fünf Bildungsträgern (BZ Kassel, Grone-Bildungszentrum, Sprache & Bildung, DAA, Karo) im Stadtgebiet vorgehalten werden. Von diesen 300 Plätzen entfallen schätzungsweise 40 - 50 auf die integrierten Lehrgänge, die auf den Erwerb eines Hauptschulabschlusses vorbereiten. Die aktuell letzten BvB-Lehrgänge sind im Oktober / November 2004 angelaufen.

³⁶² Vgl. Merkblatt Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) der Agentur für Arbeit Kassel.

6.3.1.1 BZ Bildungszentrum Kassel GmbH

Das BZ Bildungszentrum Kassel bietet sowohl praxisorientierte als auch integrierte schulabschlussorientierte BvB-Lehrgänge im gewerblich-technischen Bereich an. Ziel dieses Angebotes ist die Integration in den Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt. In den praxisorientierten Lehrgängen befinden sich derzeit (Februar 2005) rund 80 Teilnehmer. Diese Lehrgangsform konzentriert sich schwerpunktmäßig auf eine Unterweisung in Lehrwerkstätten und/oder betriebliche Praktika. An dem schulabschlussorientierten Lehrgang nehmen momentan 13 Jugendliche ohne Hauptschulabschluss teil. Nach telefonischer Auskunft der zuständigen Mitarbeiterin meldeten sich einige wenige Jugendliche erst gar nicht zur externen Hauptschulprüfung, von denjenigen Teilnehmern, die sich anmeldeten, aber erreichten in der Regel auch alle einen Hauptschulabschluss. Man habe also eine Erfolgsquote von annähernd 100%. Zwar sei die weitere Finanzierung der Bildungsmaßnahme durch die Agentur für Arbeit vor dem Hintergrund der Reform durch Hartz IV derzeit noch nicht abschließend geklärt, das BZ habe aber im Rahmen des Vergabe- bzw. Ausschreibungsverfahrens zumindest die vertragliche *Option* für ein weiteres Jahr.

6.3.1.2 Grone-Bildungszentrum GmbH

Das Grone-Bildungszentrum hält derzeit BvB Angebote in einem Umfang von 77 Plätzen in den Bereichen ‚Hotel- & Gaststättengewerbe‘, ‚Pfleger & Soziales‘, ‚Kosmetik & Gesundheit‘ sowie ‚Lager & Handel‘ vor. Neben rein praxisorientierten Lehrgängen bietet das Bildungszentrum auch einen integrierten Hauptschulkurs an. Denn: Entlang der Leistungsausschreibung (der Agentur für Arbeit) müsse den Teilnehmern auch die Gelegenheit zum Nachholen des Schulabschlusses gegeben werden. In die Hauptschulkursgruppe werden – so die Mitarbeiterin – regelmäßig etwa 15-20 Anfänger aufgenommen. Nach der Zwischenprüfung verblieben noch schätzungsweise 8-12 Jugendliche in dem Kurs und legten dann auch eine externe Hauptschulprüfung ab.

6.3.1.3 ‚Sprache & Bildung‘ Kassel

Die Bildungseinrichtung Sprache & Bildung bietet zwar insgesamt 60 BvB-Plätze in den drei Berufsfeldern ‚Gesundheit & Soziales‘, ‚Wirtschaft & Verwaltung‘ sowie ‚Lager & Handel‘ an. Im Rahmen dieser BvB ist ein nachträglicher Erwerb des Hauptschulabschlusses allerdings nicht vorgesehen. Das Ziel ist hier nicht eine abschlussorientierte schulische Nachqualifikation, vielmehr liegt der Fokus auf einer reinen Berufsvorbereitung. Das Bildungsangebot sei zwar stark praxisorientiert, der Anteil an Fachunterricht betrage aber dennoch etwa 50%, die angepasst an die individuelle Leistungsfähigkeit der Teilnehmer über die Dauer der Maßnahme verteilt erreicht werden sollen. Eine schulabschlussorientierte BvB-Maßnahme biete

die Bildungseinrichtung – nach Auskunft der zuständigen Mitarbeiterin – aber in Eschwege an.

6.3.2 FAUB - Fit für Ausbildung und Beruf

FAUB ist ein Programm, das im Rahmen der Jugendberufshilfe als Projekt in Zusammenarbeit mit dem Land Hessen aufgelegt wurde. Es handelt sich um ein zielgruppenspezifisches Angebot für Jugendliche unter 18 Jahren ohne oder mit einem nur schwachen Hauptschulabschluss, die noch der Vollzeitschulpflicht unterliegen und für die aufgrund dessen die Einmündung in eine Arbeitsstelle nicht möglich ist. Die *FAUB* Maßnahme ist als Alternative zu *BVJ* und *EIBE* konzipiert und richtet sich an Adressaten, bei denen ein stark praxisorientiertes Angebot in einer Kombination aus betrieblichen Praktika und Unterricht geeigneter erscheint als ein weiterer Schulbesuch. Dabei ist der Erwerb des Hauptschulabschlusses über eine Externenprüfung möglich und vorgesehen, da diese Klientel in der Regel über keinen (oder einen nur sehr schlechten) Hauptschulabschluss verfügt. Der *FAUB* Lehrgang dauert 11 Monate und wird durch Bundesausbildungsbeihilfe gefördert. Kostenträger der Maßnahme ist das Land Hessen sowie die Agentur für Arbeit. Insgesamt gibt es in Kassel vier freie Bildungsträger, die *FAUB* Lehrgänge anbieten: das Bildungszentrum Handel und Dienstleistungen e.V., der VSB - Bildungswerk der Nordhessischen Wirtschaft, die Deutsche Angestellten-Akademie (DAA) Kassel sowie die Kreishandwerkerschaft. Insgesamt stehen in der Maßnahme 48 Plätze, also 12 pro Anbieter, zur Verfügung. Eine weitere Förderung dieses Maßnahmetyps durch die Agentur für Arbeit ist derzeit ungewiss.

Im Rahmen der telefonischen Befragung von drei Anbietern wurden folgende Aspekte der Maßnahme eruiert: Konzeptuelle Gestaltung im Hinblick auf die besondere Zielgruppe, Abschluss- bzw. Erfolgszahlen sowie Fragen nach der Fortsetzung dieser Maßnahme.

6.3.2.1 Bildungszentrum Handel und Dienstleistungen e.V.

Die *FAUB*-Maßnahme richte sich an Jugendliche im Alter von 15-17 Jahren ohne oder mit einem sehr schlechten Hauptschulabschluss. Die Teilnehmer werden zusätzlich durch eine flankierende sozialpädagogische Betreuung unterstützt. Der Lehrgang laufe 11 Monate, jeweils von September bis Juli. Die ersten 4 Wochen dienten hauptsächlich zur Vorbereitung der betrieblichen Praktika und zum wechselseitigen Kennenlernen in der Gruppe. Ab dem zweiten Monat besuchten die Teilnehmer einen Tag pro Woche die Berufsschule und absolvierten an drei Tagen pro Woche ein Praktikum in einem Betrieb. Ein Tag ist für allgemeinbildenden Unterricht im Bildungszentrum reserviert, um Teilnehmer auf die externe Hauptschulprüfung vorzubereiten. Im Praktikum sollen Neigungen und Fähigkeiten der Jugendlichen getestet werden. Betriebe könnten auf diese Weise zugleich die Ausbildungsfähigkeit im spezifischen Berufsfeld überprüfen und bei Eignung eventuell Ausbildungsverträge anbieten.

Der Lehrgang sei mit einem Praktikumsanteil von 60% stark praxisorientiert. Zur Vorbereitung auf die externe Hauptschulprüfung werde dieser Anteil in der Schlussphase auf ca. einen Tag reduziert und eine 4-wöchige Kompaktphase allgemeinbildenden Unterrichts angeboten. Der Lehrgang sei insgesamt sehr erfolgreich: Von den zur Prüfung gemeldeten Teilnehmern erreichten etwa 90% einen Hauptschulabschluss über die Externenprüfung mit einer durchaus vorzeigbaren Leistung. Ein Notendurchschnitt von ca. 2,3 bis 2,5 sei dabei keine Seltenheit. Laut telefonischer Auskunft des für den FAUB Lehrgang zuständigen Mitarbeiters werde die Agentur für Arbeit die Maßnahme nicht weiter finanzieren, da man – so die Argumentation der Agentur – für Bildungspolitik keine Mittel mehr aufwenden könne. Seitens der Bildungsträger versuche man nunmehr, andere Mittel (etwa vom Sozialministerium) zu akquirieren, um die Maßnahme fortführen zu können. Insgesamt hätte sich die Angebotslandschaft der Jugendberufshilfe komplett verändert. Anstelle der BBE-Lehrgänge etwa würden nur noch kürzere BvB-Maßnahmen angeboten. Der Bedarf zum Nachholen von Hauptschulabschlüssen sei in Kassel aber weiterhin sehr hoch. So gebe es teilweise bereits Wartelisten und Angebote seien maßlos überfüllt.

6.3.2.2 VSB – Verein für Sozialpolitik, Bildung und Berufsförderung e.V. - Bildungswerk der Nordhessischen Wirtschaft

Der VSB hat führt derzeit einen FAUB Lehrgang durch, der im Sommer ausläuft. Mit dem stark praxisorientierten Angebot richte man sich insbesondere an „schulmüde“ Jugendliche, die in der Regel auch nicht über einen Hauptschulabschluss verfügten. Ziel sei es, diese z.T. problembelastete Klientel an das Berufsbildungssystem heranzuführen und eine Möglichkeit zum Erwerb des HS-Abschlusses zu bieten. An der Bildungsmaßnahme nehmen regelmäßig 12 Jugendliche teil. Von diesen N=12 würden etwa 10 – 11 zur externen Hauptschulprüfung angemeldet. Die Erfolgsquote liege etwa bei 90%.

Die weitere Finanzierung sei momentan noch nicht geklärt. Etwa Mitte März 2005 werde es aber eine Sitzung aller Beteiligten (Bildungsträger, Agentur, Jugendberufshilfe etc.) geben, in der die offene Frage der Kostenträgerschaft für FAUB und andere Maßnahmen zur Diskussion stehe.

6.3.2.3 Deutsche Angestellten Akademie Kassel (DAA)

Auf telefonische Anfrage erläuterte der zuständige DAA Mitarbeiter, dass FAUB als ein dreijähriges Modell-Projekt in Zusammenarbeit mit dem Land Hessen (Sozial-/Wirtschafts-/Kultusministerium) aufgelegt worden sei. Aufgrund der erfolgreichen Arbeit werde es nunmehr seit 2003 als (reguläre) Maßnahme beim HKM geführt. Mit Blick auf die Zielgruppe weist der DAA Mitarbeiter darauf hin, dass man es mit einer Klientel zu tun habe, die zwar noch schulpflichtig, in weiten Teilen aber „schulmüde“ sei. Vor diesem Hintergrund seien die

FAUB Lehrgänge als eine besondere Form der Beschulung mit hohem Praxisanteil konzipiert. Der Anteil reiner Beschulung betrage mit 6 Stunden Berufsschule pro Woche und einem Tag Unterricht beim jeweiligen Bildungsträger nur etwa 40%. An drei Tagen pro Woche absolvierten die Teilnehmer betriebliche Praktika. Die hohen Praxisanteile in betrieblichen Kontexten machten auch den grundlegenden Unterschied zu den stark schulisch orientierten Bildungsmaßnahmen des BVJ und des EIBE-Programms aus, die vorwiegend am Lernort Berufsschule durchgeführt würden. Mit dem FAUB Lehrgang fange man dagegen ja genau die Adressaten auf, die Probleme in klassischen Unterrichtssettings hätten. In Kassel sei FAUB das einzige Projekt, das in dieser Form Theorie und Praxis kombiniere. Primäres Ziel des Lehrgangs sei zwar nicht der Erwerb eines Hauptschulabschlusses, dennoch meldeten sich von 12 Teilnehmern in der Regel 8-10, also plusminus 80%, zur Externenprüfung an. Von denjenigen Teilnehmern, die sich zur Prüfung meldeten erreichten der Erfahrung nach ca. 80% einen Abschluss. In Anbetracht der Tatsache, dass es sehr viel schwieriger³⁶³ sei, über die FAUB-Maßnahme und die Externenprüfung zu einem Hauptschulabschluss zu gelangen als über die Bildungsgänge der Berufsschule (Zuerkennung), sei dies eine sehr gute Erfolgsquote. Die Quote könne allerdings von Gruppe zu Gruppe variieren. Als Erfahrungswert könne man aber sagen, dass rund 60 % der Lehrgangsteilnehmer einen Hauptschulabschluss erreichte. Im Fokus auf die „schulmüde“ und zum Teil sehr problembelastete Klientel könne man dies auch als einen Erfolg des zielgruppenspezifischen Zuschnitts der Maßnahme zu werten. Immerhin hätten die Teilnehmer bereits eine 9-jährige erfolglose Schulkarriere hinter sich und erreichten im Rahmen der Maßnahme innerhalb nur eines knappen Jahres einen Abschluss. Nicht zuletzt sei dies der intensiven Betreuung zuzuschreiben. Zu Beginn des Lehrgangs werde ein Kompetenz-Profilung bei den Teilnehmern vorgenommen und eine entsprechende Berufsfeld-Beratung durchgeführt. In der 4-wöchigen Anfangsphase bereite man sie dann auf die Praktika vor und kümmere sich gemeinsam um betriebliche Praktikumsplätze. Die DAA arbeite eng mit den jeweiligen Praktikumsbetrieben zusammen und habe mittlerweile auch Kooperationspartner, die regelmäßig Praktikumsplätze zur Verfügung stellten. Dennoch suche man immer wieder Stellen in unterschiedlichen Berufsfeldern. Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Berufsschulen sei es ursprünglich geplant gewesen, die FAUB Teilnehmer nach Berufsfeldern zuzuordnen. Dies habe organisatorisch aufgrund der Zuweisungspraxis der abgebenden allgemeinbildenden Schulen allerdings nicht funktioniert. Die Bildungsträger praktizierten nunmehr eine interne Aufteilung, die es ermögliche, die Teilnehmer

³⁶³ Im Rahmen der Externenprüfung würden immerhin die schriftlichen und mündlichen Leistungen in 4 Fächern überprüft.

entlang des individuellen Kompetenzprofils den jeweils berufsfeldspezifisch orientierten Einrichtungen zuzuweisen.

Die Kostenträgerschaft für die Maßnahme sei bislang auf der Basis einer Mischfinanzierung zwischen Land und Agentur für Arbeit geordnet gewesen. Mit Perspektive auf Hartz IV allerdings sei es mehr als fraglich, ob sich die Agentur weiterhin beteilige.³⁶⁴ Es deute sich allerdings an, dass dies nicht der Fall sein wird, da auch die BBE Lehrgänge, von denen der letzte an der DAA ausläuft, abgeschafft und statt dessen nur noch BvB-Maßnahmen gefördert würden. Da sich FAUB aber als zielgruppenspezifisches Angebot insgesamt bewährt habe, müsse man ggf. andere Finanzierungsmöglichkeiten finden. Eine Überlegung gehe dahin diese Angebote an die Berufsschulen zu verlagern und etwa in das EIBE Programm zu integrieren. Für die Zielgruppe des FAUB sei EIBE allerdings keine Lösung, weil dieses Angebot zu stark auf das schulische Setting fokussiere. Überdies habe Kassel durch den erheblichen Anteil an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss einen kontinuierlich hohen Bedarf an Angeboten zum Erwerb eines Hauptschulabschlusses.

6.3.3 Buntstift e.V. – Kasseler Produktionsschule

Mit seiner Einrichtung ‚Kasseler Produktionsschule‘ bietet Buntstift e.V. berufsvorbereitende Fördermaßnahmen in unterschiedlichen Berufsfeldern (Büro, Hauswirtschaft, Holz, Metall, Elektro/Recycling) an. Die Zielgruppe sind Personen zwischen 14 und 27 Jahren, die besonderen Förderbedarf haben oder noch nicht ausbildungsreif sind. Teilnehmer sollen je nach individueller Bedarfslage in einem Zeitraum von 3 bis 24 Monaten auf eine Ausbildung vorbereitet werden und erhalten die Möglichkeit, einen Hauptschulabschluss über die Externenprüfung zu erlangen. Das generelle Ziel des Angebotes richtet sich auf eine Stabilisierung der Persönlichkeit sowie die berufliche und soziale Integration der Teilnehmer. Den Adressaten wird ein flexibler Einstieg in die Maßnahme ermöglicht. Sie umfasst 35 Stunden pro Woche und bietet parallel zu einem bis zu 12-monatigen Lehrgang zur Erlangung des Hauptschulabschlusses resp. zur Aufbereitung schulischer Defizite Betriebspraktika in den Arbeitsbereichen der Produktionsschule. Die reine Unterrichtszeit betrage, so die telefonische Auskunft eines Mitarbeiters, 10 – 12 Stunden pro Woche. Das Angebot verstehe sich dabei als eine arbeitsplatzorientierte Qualifizierung und folge einem berufspädagogischen Ansatz, der sozialpädagogisch unterfüttert sei. So stünden den Teilnehmern jeweils Lernberater am Arbeitsplatz zur Verfügung. Die Schule betreue regelmäßig ca. 70 – 90 Teilnehmer. Ein Anteil von etwa

³⁶⁴ Die Diskussion der letzten Jahre habe im Ergebnis gezeigt, dass die Agentur für Arbeit eine Zuständigkeit für die Fehler des Bildungssystems ablehne. Mit Blick auf Zuständigkeiten sei es ja schließlich auch die Frage, warum eigentlich die Agentur für das Versagen der Schulen, die in den Bereich der Kultusministerien fielen, bezahlen solle.

10 - 20% der Schüler verfüge nicht über einen Hauptschulabschluss. Pro Jahr bereite man regelmäßig über 10 Teilnehmer auf die externe Hauptschulprüfung vor. Von den zur Prüfung angemeldeten Schülern erreichten 90 – 100% auch den Hauptschulabschluss.

6.3.4 Angebote der Beruflichen Schulen

6.3.4.1 Berufsgrundbildungsjahr BGJ

Das Berufsgrundbildungsjahr ist konzeptionell ausgerichtet auf Jugendliche, die sich bereits für ein Berufsfeld entschieden haben. Zentrale Zielgruppe des Angebotes sind Jugendliche mit Hauptschulabschluss, die noch keine Ausbildungsstelle finden konnten und/oder der erweiterten Vollzeitschulpflicht unterliegen. Theoretisch können allerdings auch Jugendliche ohne Hauptschulabschluss aufgenommen werden – der erfolgreiche Besuch des BGJ führt dann zu einem dem Hauptschulabschluss gleichgestellten Abschluss. Das Berufsgrundbildungsjahr kann überdies auf die Ausbildungszeit im entsprechenden Berufsfeld angerechnet werden. Der einjährige Bildungsgang findet im Vollzeitunterricht statt und umfasst allgemeinbildenden, berufsfeldbezogenen, fachtheoretischen sowie praktischen Unterricht. Am Ende der Ausbildung wird eine Abschlussprüfung absolviert.

6.3.4.2 Besondere Bildungsgänge BVJ und EIBE³⁶⁵

Das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) sowie das „Programm zur Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt“ (EIBE) richten sich an Jugendliche ohne Berufsausbildungsverhältnis, mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder ohne Hauptschulabschluss.³⁶⁶ Die Zielgruppe sind nicht berufsreife Jugendliche, die in der Regel noch der verlängerten Vollzeitschulpflicht (10. Schuljahr) unterliegen. Die Angebote sollen durch eine entsprechende (sozial- und sonderpädagogische) Förderung Schüler ohne Hauptschulabschluss und/oder mit schulischen Defiziten zur Berufsreife führen, um dieser Adressatengruppe Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu eröffnen. Das EIBE Programm ist eine Maßnahme des Hessischen Kultusministeriums, „die im Rahmen des ESF für den Planungszeitraum 2000-2006 durchgeführt wird“.³⁶⁷ Die spezifische Zielgruppe von EIBE sind benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 16 und 19 Jahren, die von Arbeitslosigkeit bedroht sind und/oder Sprachdefizite in Deutsch aufweisen. Zur Zielgruppe gehören insbesondere auch Jugendliche, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist. Das pädagogische Programm ist auf die besondere zielgruppenspezifische Problemstellung wie fehlende berufliche Orientierung, Lern- und Leistungsdefizite sowie Verhaltensdefizite und kaum entwickelte Schlüsselqualifikationen bezogen. Vor diesem Hin-

³⁶⁵ vgl. hierzu auch hesseninfo der Bundesagentur für Arbeit S. 23; 32

³⁶⁶ vgl. Verordnung über Besondere Bildungsgänge an beruflichen Schulen vom 01. August 1997 §1 Abs. 1.

³⁶⁷ vgl. „Programm zur Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt. EIBE“ unter <http://www.eibe-online.de>.

tergrund wird das EIBE Programm durch eine dezidierte sozialpädagogische Betreuung mit einem Gesamtstundenvolumen von 310 Zeitstunden je Gruppe und Jahr flankierend unterstützt. Bei sonderpädagogischem Förderbedarf soll eine optimale Unterstützung durch entsprechende Fachkräfte sichergestellt werden. Der ‚Unterricht‘, der an Beruflichen Schulen stattfindet, ist in seinen praxisbezogenen Anteilen stark projektförmig und handlungsorientiert ausgerichtet und soll einen Einblick in unterschiedliche Berufsfelder bieten. Die allgemeinbildenden Anteile sollen auf geeignete Schulabschlüsse (Hauptschulabschluss / externer Mittlerer Abschluss) vorbereiten. Die Ausbildung wird durch Praktika in Betrieben ergänzt. Ziel der Maßnahme ist, neben einer Vorbereitung auf Schulabschlüsse, die Zertifizierung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten in spezifischen Arbeitsbereichen.

Die Ausbildungsdauer im BVJ ist in jedem Fall maximal auf ein Jahr begrenzt. EIBE dagegen von in der Regel einem Jahr auf zwei Jahre erweitert werden. Teilnehmern ohne schulischen Abschluss kann bei entsprechenden Leistungen der Hauptschulabschluss zuerkannt werden³⁶⁸, ein Realschulabschluss kann (bei EIBE) nur über eine Externenprüfung erlangt werden. Eine telefonische Abfrage der aktuellen Teilnehmerzahlen in Kassel an EIBE und BVJ deutet darauf hin, dass sich die überwiegende Mehrzahl der Schüler der Besonderen Bildungsgänge auf EIBE konzentrieren (s.u.).

Nachfolgend betrachten wir in einem ersten Schritt die Schülerzahlen in den Besonderen Bildungsgängen und BGJ der Region Nord- und Osthessen anhand schulstatistischer Daten sowie die lokalen EIBE-Angebote an den beruflichen Schulen in den Landkreisen. In einem anschließenden zweiten Schritt fokussieren wir die Angebote und aktuellen Teilnehmerzahlen in der Stadt Kassel.

6.3.4.2.1 Region Nord- und Osthessen:

Schülerzahlen in BGJ/BVJ/EIBE und lokale EIBE-Angebote der Landkreise

Am 31. Oktober 2003 befanden sich in Nord- und Osthessen (Regierungsbezirk Kassel) insgesamt N=1.094 Schüler im Berufsgrundbildungsjahr und N=1.302 in BVJ/EIBE. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Verteilung der Schüler in BGJ und BVJ/EIBE auf die Landkreise der Region und die Stadt Kassel sowie die Schulentlassenen mit schulartspezifischem Sonder-schulabschluss und ohne Hauptschulabschluss im Sommer 2003.

³⁶⁸ Laut Verordnung wird den Schülern der Besonderen Bildungsgänge der Hauptschulabschluss zuerkannt, „wenn sie an den Vorbereitungsangeboten im Fach Deutsch im Gesamtumfang von 160 Jahreswochenstunden und Mathematik im Gesamtumfang von 160 Jahreswochenstunden mit mindestens ausreichendem Erfolg teilgenommen und in allen Fächern der Lernbereiche des Pflicht- und Wahlpflichtunterrichts mindestens ausreichende Leistungen erbracht haben“ (Verordnung über Besondere Bildungsgänge an beruflichen Schulen vom 01. August 1997 §8 Abs. 7 (ABl. S. 506).

Tabelle 74: Schüler in den Bildungsgängen BGJ, BVJ, EIBE an Beruflichen Schulen und Schulentlassene mit Sonder- / ohne HS-Abschluss aus allgemein bildenden Schulen

Landkreis / KFS	Schülerzahlen am 31.10.2003 ¹⁾		Schulentlassene im Sommer 2003 ²⁾	
	BGJ	BVJ/EIBE	mit Sonder	ohne HS
KFS Kassel	303	267	197	121
LK Kassel	159	233	61	107
LK Waldeck-Frankenberg	203	178	114	149
LK Schwalm-Eder	156	195	101	150
LK Werra-Meißner	103	105	69	54
LK Hersfeld-Rotenburg	145	120	47	52
LK Fulda	25	204	138	94
*darunter Stadt Fulda	25	169	71	55
Summe	1.119	1.471	798	782

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt. Hessische Kreiszahlen: 1) Band 1/2004, S. 34 – 37; Berufliche Schulen am 31.10.2003; 2) Band 1/2004, S. 32; Schulentlassene aus allgemein bildenden Schulen am Ende des Schuljahres 2002/2003.

Sowohl die Schulentlassenen ohne HS-Abschluss als auch die Sonderschulabsolventen gehören zu den zentralen Zielgruppen der berufsschulischen Bildungsgänge BVJ und EIBE. Die Spalte ‚Schulentlassene im Sommer 2003‘ kann als Indikator für den ‚Bedarf‘ an Nachqualifikation bzw. Defizitkompensation gewertet werden. Die Schulentlassenen im Sommer sind also theoretisch diejenigen, die sich dann nach den Sommerferien in den Besonderen Bildungsgängen befinden können. Die Spalte Schülerzahlen (BVJ/EIBE) kann demnach den Grad der Bedarfsdeckung durch die Beruflichen Schulen anzeigen. Ein großer Teil des Bedarfs wird, wie die Zahlen zeigen, sowohl in Kassel als auch in allen Landkreisen demnach bereits durch die Beruflichen Schulen abgedeckt.³⁶⁹ Bezieht man die Maßnahmen des Arbeitsamtes für Haupt- und Sonderschulabsolventen mit ein, die von Bildungsträgern in den einzelnen Landkreisen vorgehalten werden, so ergibt sich eine relativ gute regionale Versorgungslage mit Bildungsangeboten zur Nachqualifikation und Kompensation.

Der Bildungsgang BGJ (Spalte 2 Tabelle 74) dagegen nimmt fast ausschließlich Hauptschulabsolventen *mit* Abschluss auf. Die hohe Zahl von 303 Schülern, die sich in der Stadt Kassel im Bildungsgang BGJ befinden, kann auch als ein Indikator dafür gewertet werden, dass das duale Berufsbildungssystem nur einen vergleichsweise geringen Anteil an Hauptschulabsolventen aufnehmen konnte. Denn im Vergleich mit den Landkreisen ist die Zahl der Absolventen mit Hauptschulabschluss in Kassel relativ niedrig. Die Zahl der Schulentlassenen mit Hauptschulabschluss liegt in Kassel im Sommer 2002 bei 488 und im Sommer 2003 bei 482. Die Anzahl der Hauptschulabsolventen in den Landkreisen Kassel, Waldeck-Frankenberg, Schwalm-Eder und Fulda ist dabei zum Teil wesentlich höher (vgl. Kap. 6.1.4, Tabelle 65 und Tabelle 66). Das heißt, diese Landkreise produzieren eine größere Anzahl an Hauptschulabschlüssen, weisen dabei aber zugleich niedrige Schülerzahlen im BGJ auf als die Stadt Kassel.

³⁶⁹ EIBE wird überwiegend 1-jährig angeboten bzw. absolviert. Ca. 80% der Teilnehmer befinden sich in EIBE 1 (vgl. <http://www.eibe-online.de>).

Neben den Schülerzahlen in BGJ/BVJ/EIBE interessiert uns die Frage, *wie* berufsschulische Angebote in den jeweiligen Regionen räumlich aufgefächert sind. Es geht hier mit anderen Worten um die lokale Erreichbarkeit von Angeboten. Dahinter steht die Überlegung, dass Bildungsangebote gerade in diesem Segment aufgrund des Alters und einer vermutlich eher begrenzten Mobilität der Adressaten räumlich so engmaschig bereitgestellt werden müssen, dass sie ihre Zielgruppen erreichen und umgekehrt auch von diesen Zielgruppen erreicht werden können.

Für einen Überblick über die räumliche Streuung listen wir in der nachfolgenden Aufstellung die lokalen EIBE Angebote an Beruflichen Schulen in der Region nach Landkreisen auf.

Tabelle 75: Lokale EIBE Angebote an Beruflichen Schulen in der Region Nord- und Osthessen

Landkreis / KFS	Standort
LK Kassel	Herwig-Blankertz-Schule (Hofgeismar und Wolfhagen)
LK Waldeck-Frankenberg	Berufliche Schulen des Landkreises (Korbach und Bad Arolsen)
	Hans-Viessmann-Schule (Bad Wildungen)
	Hans-Viessmann-Schule (Frankenberg)
LK Schwalm-Eder	Berufliche Schulen des Kreises (Schwalmstadt)
	Radko-Stöckl-Schule (Melsungen)
	Reichspräsident Friedrich-Ebert-Schule (Fritzlar)
LK Werra-Meißner	Berufliche Schulen des Kreises (Eschwege)
	Berufliche Schulen des Kreises (Witzenhausen)
LK Hersfeld-Rotenburg	Berufliche Schulen des Kreises (Bad Hersfeld)
	Berufliche Schulen des Kreises (Bebra)
LK Fulda	Eduard-Stieler-Schule (Fulda)
	Ferdinand-Braun-Schule (Fulda)

Quelle: <http://www.eibe-online.de/schulen/schulen.html>

Das EIBE Angebot ist in der Region Nord- und Osthessen in der Fläche relativ breit über unterschiedliche Standorte verteilt und kann insofern die regionale und lokale Versorgung im Bereich der Nachqualifikation und Defizitkompensation sicherstellen. Das Angebot zum Nachholen von Hauptschulabschlüssen ist damit über die Beruflichen Schulen zumindest für eine jüngere Zielgruppe gewährleistet. Neben den Beruflichen Schulen wird EIBE in der Region auch zusätzlich noch durch Freie Träger vorgehalten.³⁷⁰

6.3.4.2 Stadt Kassel: BGJ, BVJ, EIBE – Angebote und aktuelle Teilnehmerzahlen der Beruflichen Schulen

Wir wechseln nun die Perspektive und richten den Blick auf die Stadt Kassel selbst. In der Stadt Kassel werden die besonderen Bildungsgänge BVJ/EIBE sowie das BGJ in unterschiedlicher fachlicher Ausrichtung an insgesamt 6 Beruflichen Schulen angeboten.³⁷¹

³⁷⁰ Anfang 2005 wird EIBE hessenweit an 62 Beruflichen Schulen und von ca. 40 Freien Trägern angeboten. In der Region finden sich Freie Träger zum Beispiel in Eschwege, Wabern, Homberg/Efze, Schwalmstadt und Frankenberg.

³⁷¹ Die Stadt Kassel erhielt für das laufende Schuljahr 2004 vom Hessischen Kultusministerium einen Zuschuss in Höhe von rund 170.000,00 € für die sozialpädagogische Betreuung von Jugendlichen im Rahmen des EIBE Programms. Die Elisabeth-Knipping-Schule, Max-Eyth-Schule, Oskar-von-Miller-Schule und die Walter-Hecker-Schule beteiligen sich bereits seit dem Schuljahr 2000/2001 an der zunächst bis 2006 befristeten EIBE Maßnahme (vgl. Pressemitteilung der Stadt Kassel 01.03.2004 „Stadt Kassel beteiligt sich am Eingliederungsprogramm in die Berufs- und Arbeitswelt“).

Tabelle 76: BGJ, BVJ und EIBE-Angebote in der Stadt Kassel

Schule	Fachrichtung		
Elisabeth-Knippling-Schule	Ernährung u. Hauswirtschaft	BVJ und/oder EIBE	BGJ
	Textiltechnik u. Bekleidung	BVJ und/oder EIBE	BGJ
Max-Eyth-Schule	Metalltechnik	BVJ und/oder EIBE	BGJ
Oskar-von-Miller-Schule	Elektrotechnik	BVJ und/oder EIBE	BGJ
	Metalltechnik	BVJ	
Paul-Julius-von-Reuter-Schule	Wirtschaft u. Verwaltung	BVJ	BGJ
Walter-Hecker-Schule	Bautechnik	BVJ und/oder EIBE	BGJ
	Farbtechnik u. Raumgestaltung	BVJ und/oder EIBE	
	Holztechnik	BVJ und/oder EIBE	BGJ
	Metalltechnik	BVJ und/oder EIBE	
	Körperpflege	BVJ und/oder EIBE	BGJ
Willy-Brandt-Schule¹⁾	Elektrotechnik	BVJ und/oder EIBE	
	Ernährung u. Hauswirtschaft	BVJ und/oder EIBE	BGJ
	Gartenbau	BVJ und/oder EIBE	
	Holztechnik	BVJ und/oder EIBE	
	Metalltechnik	BVJ und/oder EIBE	
	Textiltechnik u. Bekleidung	BVJ und/oder EIBE	

Quelle: hesseninfo 2004/2005 Bundesagentur für Arbeit; Regionaldirektion Hessen / Kassel

1) Standort Stadt Kassel, Schulträger LK Kassel

Die **aktuellen Teilnehmerzahlen** in den schulabschlussorientierten Besonderen Bildungsgängen im Schuljahr 2005 wurden anhand telefonischer Kurzinterviews eruiert. Zugleich wurde um eine Einschätzung der Erfolgsquoten gebeten.

a) An der *Elisabeth-Knippling-Schule* befinden sich im Schuljahr 2005 ca. 100 Schüler im EIBE Programm, die in 6 Klassen unterrichtet werden. Von diesen 100 Teilnehmern kommen N=27 von Sonderschulen. Im vorangegangenen Schuljahr erlangten N=15 Schüler einen Hauptschulabschluss.

b) Die *Max-Eyth-Schule* bietet in den Besonderen Bildungsgängen nur EIBE an. Insgesamt – so der zuständige Mitarbeiter – seien 48 Schüler in EIBE angemeldet, von denen allerdings 6 – 8 erst gar nicht erschienen seien.³⁷² Die Teilnehmer werden in drei Klassen mit einer Gruppenstärke von ca. N=13 unterrichtet. Man habe auch regelmäßig eine Anzahl von rund 10-12 Sonderschülern und derzeit 2 – 3 Schüler russischer Abstammung mit einem Schulabschluss aus dem Herkunftsland in EIBE. Erfahrungsgemäß erreichten etwa 60% der EIBE-Schüler einen Hauptschulabschluss.

c) An der *Oskar-von-Miller-Schule* befinden sich derzeit N=25 Schüler im BGJ, N=15 im BVJ und N=60 in EIBE. Nach grober Schätzung erreichten von den BVJ und EIBE Teilnehmern etwa 40% einen Hauptschulabschluss. Mit Blick auf den Erwerb von Schulabschlüssen – über den HS-Abschluss hinaus – weist der für die Besonderen Bildungsgänge zuständige Mitarbeiter darauf hin, dass Auszubildende auch im Rahmen ihrer Ausbildung an der Beruflichen Schule einen höheren Abschluss erreichen könnten. Belege ein Azubi mit Hauptschulabschluss während der Ausbildung zusätzlichen Deutschunterricht, so könne bei einem Abschluss mit einem Durchschnitt nicht schlechter als 3 ein Mittlerer Abschluss zuerkannt wer-

³⁷² Die nicht erschienenen Schüler seien mit Ordnungsmaßnahmen durch das staatliche Schulamt belegt worden.

den. Ähnliches gelte für Realschulabsolventen, die über Zusatzunterricht (Deutsch, Englisch) und das Ablegen einer zusätzlichen Prüfung parallel zum beruflichen Abschluss (etwa einer Techniker Ausbildung) eine Fachhochschulreife erreichen könnten. Auch sei der (nachträgliche) Erwerb einer Fachhochschulreife - bei Erfüllung der geltenden Zugangsbedingungen hinsichtlich Berufsausbildung bzw. Berufstätigkeit - über den Besuch der einjährigen Fachoberschule möglich.

d) An der *Walter-Hecker-Schule* befinden derzeit N=41 Schüler im BGJ, 12 – 17 (Schätzung) im BVJ und N=32 Teilnehmer in EIBE. Nach grober Einschätzung der zuständigen Mitarbeiterin erreichten aber nur wenige einen Hauptschulabschluss. Die Quote variere etwa um die 30%. Sowohl an der Oskar-von-Miller-Schule als auch an der Walter-Hecker-Schule stammt die überwiegende Zahl der Schüler in den Besonderen Bildungsgängen aus der Stadt Kassel direkt.

e) An der *Willy-Brandt-Schule*, die eine Berufliche Schule des Landkreises Kassel ist, befinden sich derzeit N= 32 Teilnehmer im BVJ und N=136 Schüler im EIBE Programm. Von den 136 EIBE Teilnehmern kommen insgesamt ca. 80% aus Sonderschulen. Im vergangenen Schuljahr absolvierten 108 Schüler die Besonderen Bildungsgänge. Davon haben N=54 einen Hauptschulabschluss und N=13 einen Realschulabschluss erreicht. 18 Schülern konnte ein Abschlusszeugnis über die Teilnahme an BVJ/EIBE ausgestellt werden und N=23 verließen die Schule mit einem Abgangszeugnis. Die schulischen Abschlüsse (HS/RS) werden derzeit bei entsprechenden Leistungen ohne Prüfung zuerkannt. Die überwiegende Mehrzahl der Schüler in den Besonderen Bildungsgängen komme aus dem Landkreis Kassel, der ja auch Schulträger sei.

Zusammenfassend ergibt sich im Hinblick auf die aktuellen Teilnehmerzahlen der Besonderen Bildungsgänge an den Beruflichen Schulen in Kassel folgendes Bild:

Tabelle 77: Schülerzahlen BVJ/EIBE an den Beruflichen Schulen in der Stadt Kassel Stand Februar 2005

Schule	Bildungsgang	
	BVJ	EIBE
Elisabeth-Knipping-Schule	?	ca. 100
Max-Eyth-Schule	---	ca. 48
Oskar-von-Miller-Schule	15	60
Walter-Hecker-Schule	ca. 15	32
Willy-Brandt-Schule ¹⁾	32	136
Gesamt	ca. 62	ca. 376

1) Standort Kassel; Schulträger LK Kassel, TN überwiegend aus dem Landkreis

Ingesamt gesehen existiert in der Stadt Kassel mit den Besonderen Bildungsgängen an Beruflichen Schulen sowie den schulabschlussorientierten Maßnahmen im Rahmen von BvB und FAUB etc. ein breit gefächertes Angebot zum (nachträglichen) Erwerb des Hauptschulab-

schluss mit einer geschätzten Anzahl von zusammen ca. 546 zur Verfügung stehenden Plätzen. Gegenüber rund 100 Maßnahmeplätzen³⁷³ (FAUB 48; BvB ca. 40 - 50; Produktionsschule ca. 10) befriedigen die Beruflichen Schulen den größten Teil des kommunalen Bedarfs. Die Klientel des EIBE Programms rekrutiert sich, wie unsere aktuelle Umfrage zeigt, zu einem nicht unerheblichen Teil aus Sonderschulabsolventen.

Tabelle 78: Angebote zum nachträglichen Erwerb eines HS-Abschlusses in der Stadt Kassel

Kassel – Stand Februar 2005		
Bildungsangebot	Träger	Teilnehmerzahl
BVJ	4 Berufsschulen	ca. 62
EIBE	5 Berufsschulen	ca. 376
FAUB	4 freie Bildungsträger	ca. 48
BVB	5 freie Bildungsträger	ca. 50
Berufsvorbereitende Fördermaßnahmen	1 freier Träger	ca. 10
Gesamt		ca. 546

³⁷³ Hinzu kommen schulabschlussorientierte Förderkurse/Lehrgänge für Sonderschüler.

6.4 Erwerb höherer Bildungsabschlüsse an Beruflichen Schulen

Mit der Berufsfachschule, der Fachoberschule sowie dem Beruflichen Gymnasium halten die Beruflichen Schulen Bildungsgänge bereit, in denen Absolventen des allgemein bildenden Schulsystems weiterführende Schulabschlüsse mit fachrichtungsbezogener Spezialisierung erwerben können. Die Bildungsgänge werden in ganz Hessen mit je unterschiedlicher fachlicher Schwerpunktsetzung angeboten. Der Zugang zu diesen Schulformen ist sowohl an Leistungsvoraussetzungen als auch an Altersgrenzen geknüpft und führt damit zu einer entsprechenden Einengung der Adressatengruppen (vgl. Tabelle 79). In den nachfolgenden Kapiteln liefern wir einen Überblick über die spezifischen Zugangsvoraussetzungen der einzelnen Bildungsgänge und zeigen die jeweiligen fachrichtungsbezogenen Angebote in der Stadt Kassel auf.³⁷⁴ Von den Beruflichen Schulen in Kassel wird zwar ein sehr differenziertes und umfangreiches sowie stark nachgefragtes Angebot³⁷⁵ vorgehalten, das sich entlang der Zugangsbedingungen allerdings an eine junge und leistungsstarke Klientel richtet.

Tabelle 79: Angebote zum nachträglichen Erwerb höherer Bildungsabschlüsse an Beruflichen Schulen

Angebotsprofile			
Bildungsgang	Abschluss	Dauer	Zugangsbedingungen
Berufsfachschule	Mittlerer Abschluss	2 Jahre	unter 18 Jahre; HS-Abschluss mit mindestens befriedigenden Leistungen in zwei der drei Hauptfächer, Durchschnitt 3 in allen anderen Fächern
Fachoberschule	Fachhochschulreife	Modell A: 2 Jahre Modell B: 1 Jahr	Modell A: RS-Abschluss mit mindestens befriedigenden Leistungen in zwei der drei Hauptfächer Modell B: RS-Abschluss, Leistungen s.o.; abgeschl. Berufsausbildung bzw. Berufstätigkeit in einschläg. Ausbildungsberuf
Berufliche Gymnasien	Hochschulreife	3 Jahre 4 Jahre bei parallelem Erwerb eines Berufsab.	höchstens 19 Jahre, mit Berufsausbildung 21 Jahre; RS-Abschluss mit einer Durchschnittsnote besser als 3 in vier Fächern und in den übrigen Fächern mind. 3,0

6.4.1 Mittlerer Bildungsabschluss - Berufsfachschule

Zum Erwerb eines dem Mittleren Bildungsabschluss gleichgestellten Abschlusses bietet sich für Jugendliche (unter 18 Jahren) die Möglichkeit des Besuchs einer zweijährigen Berufsfachschule. Die Zugangsvoraussetzung ist hierbei allerdings an die Qualität des Hauptschulabschlusses geknüpft: So müssen mindestens befriedigende Leistungen in zwei der drei Hauptfächer Deutsch, Englisch und Mathematik und im dritten eine Leistung nicht schlechter als

³⁷⁴ Für eine Übersicht über die Angebote in den nordhessischen Landkreisen (Agenturbezirk Kassel) vgl. auch hesseninfo 2004/2005 der Bundesagentur für Arbeit, Regionaldirektion Hessen / Kassel, S. 75 – 83.

³⁷⁵ Für die Schülerzahlen in den verschiedenen Bildungsgängen an Beruflichen Schulen in Kassel vgl. Kap. 6.5.3, Tabelle 86.

ausreichend sowie in allen übrigen Fächern ein befriedigender Durchschnitt nachgewiesen werden.

In Kassel bieten insgesamt 4 Berufliche Schulen diesen Bildungsgang in unterschiedlichen Fachrichtungen an:

Tabelle 80: Berufsfachschulen und Fachrichtungen – Stadt Kassel

Schule	Fachrichtung
Elisabeth-Knippling-Schule	Ernährung u. Hauswirtschaft
Friedrich-List-Schule	Wirtschaft u. Verwaltung
Oskar-von-Miller-Schule	Elektrotechnik
	Metalltechnik
Willy-Brandt-Schule	Ernährung u. Hauswirtschaft
	Medizinisch-technische u. krankenpflegerische Berufe
	Sozialpflegerische u. sozialpädagogische Berufe

Quelle: hesseninfo 2004/2005 Bundesagentur für Arbeit; Regionaldirektion Hessen / Kassel

6.4.2 Fachhochschulreife: Fachoberschulen

Der Erwerb einer Fachhochschulreife über die Ausbildung an einer FOS ist in einem A- und einem B-Modell möglich. Das *A-Modell* richtet sich an Absolventen mit einem Mittleren Abschluss, die in direktem Übergang von einer Allgemeinbildenden Schule eine Fachhochschulreife anstreben. Die FOS-Ausbildung im A-Modell dauert insgesamt zwei Jahre. Als Aufnahmebedingung wird ein Mittlerer Abschluss mit mindestens befriedigenden Leistungen in zwei der Fächer Deutsch, Mathematik oder Englisch vorausgesetzt, wobei in keinem der Fächer die Leistungen schlechter als ausreichend sein dürfen. Das B-Modell richtet sich an Adressaten mit Mittlerer Reife, die eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung oder eine 2-jährige Ausbildung mit staatlicher Prüfung vorweisen können. An die Stelle einer Berufsausbildung kann eine mindestens 3-jährige berufliche Tätigkeit in einem einschlägigen Ausbildungsberuf treten. Die FOS-Ausbildung im B-Modell dauert insgesamt ein Jahr. In Kassel bieten insgesamt 5 Schulen den FOS-Bildungsgang in unterschiedlichen Fachrichtungen an:

Tabelle 81: Fachoberschulen und Fachrichtungen – Stadt Kassel

Schule	Fachrichtung	A-Modell	B-Modell
Elisabeth-Knippling-Schule	Sozialwesen	---	X
	Textiltechnik und Bekleidung	X	X
	Ernährung und Hauswirtschaft	X	X
Max-Eyth-Schule	Elektrotechnik	X	X
	Informationstechnik	X	X
	Maschinenbau	X	X
Julius-von Reuter-Schule	Wirtschaft und Verwaltung	X	X
	Wirtschaftsinformatik	X	X
Walter-Hecker-Schule	Gestaltung	X	X
	Bautechnik	X	X
Willy-Brandt-Schule	Gesundheit	X	X
	Argrarwirtschaft (Gartenbau/Floristik)	X	X

Quelle: hesseninfo 2004/2005 Bundesagentur für Arbeit; Regionaldirektion Hessen / Kassel

6.4.3 Allgemeine Hochschulreife: Berufliche Gymnasien

Berufliche Gymnasien werden in Hessen in den Fachrichtungen Agrarwirtschaft, Ernährung und Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft angeboten. Die Aufnahme an einem beruflichen Gymnasium setzt in den Fächern Deutsch, Mathematik, einer Fremdsprache sowie einer Naturwissenschaft eine Durchschnittsnote besser als 3,0 und in den übrigen Fächern von mindestens 3,0 voraus. Die Altersgrenze für den Besuch eines Beruflichen Gymnasiums ist auf 19 Jahre und mit Berufsausbildung auf 21 Jahre festgelegt. In einigen Fachrichtungen kann auf diesem Wege neben der Allgemeinen Hochschulreife zugleich ein beruflicher Abschluss erworben werden. Die Ausbildung dauert dann statt drei insgesamt vier Jahre.

In Kassel gibt es insgesamt drei Berufliche Schulen, die einen gymnasialen Zweig vorhalten:

Tabelle 82: Berufliche Gymnasien – Stadt Kassel

Schule	Fachrichtung	Berufl. Qualifikation
Elisabeth-Knippling-Schule	Ernährung und Hauswirtschaft	---
	Technik	---
	Biologietechnik	Biologisch-Technische/r Assistent/in
	Chemietechnik	Chemisch-Technische/r Assistentin
Friedrich-List-Schule	Wirtschaft	Kaufm. Assistent/in für das Fremdsprachensekretariat
		Kaufm. Assistent/in für Informationsverarbeitung
Max-Eyth-Schule	Datenverarbeitungstechnik	---
	Elektrotechnik	---
	Maschinenbau	---

Quelle: hesseninfo 2004/2005 Bundesagentur für Arbeit; Regionaldirektion Hessen / Kassel

6.5 Betriebliche Berufsausbildung

6.5.1 Agentur für Arbeit Kassel³⁷⁶

Als zentrale Vermittlungsinstanz und Verweisungsinstanz, die eine Bildungs- und Berufsberatung bietet, bildet die Agentur für Arbeit die zentrale Schaltstelle für viele Jugendliche im Übergang vom Allgemeinbildenden Schulsystem in das duale Berufsbildungssystem, in weiterführende (berufs)schulische Bildungsgänge oder aber in Maßnahmen zur Nachqualifikation.

Der **Agenturbezirk** der Agentur für Arbeit Kassel umfasst neben der Stadt Kassel selbst die Landkreise Kassel, Schwalm-Eder und den nördlichen Teil des Landkreises Werra-Meißner.³⁷⁷ Geschäftsstellen der Agentur für Arbeit befinden sich dem entsprechend in Kassel (Hauptagentur), Hofgeismar, Wolfhagen, Fritzlar, Melsungen und Witzenhausen. Die weiter unten aufgeführten Angaben zu Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen oder Ausbildungsplatzbewerbern beziehen sich immer auf den gesamten Agenturbezirk der Agentur Kassel. Die Hauptagentur in Kassel hat dabei bislang eine wichtige Schnittstellenfunktion für den gesamten regional aufgefächerten Agenturbezirk, so erfolgt in Kassel etwa die Organisation aller Berufsberatungsaktivitäten oder die Zuteilung von Reha- oder Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen. Derzeit (Anfang 2005) finden in der Agentur für Arbeit Kassel und ihren Geschäftsstellen umfangreiche Reorganisationsmaßnahmen statt.

Im Zuge der **Umstrukturierungen** durch Hartz IV wurde die Arbeitsförderung Kassel-Stadt GmbH (AFK) als Arbeitsgemeinschaft zwischen der Stadt Kassel und der Agentur für Arbeit gegründet, die nunmehr für ‚arbeitsfähige Sozialhilfeempfänger‘ bzw. ALG II-Empfänger zuständig ist. Während die Leistungsabteilung weiterhin im Rathaus der Stadt angesiedelt bleibt, wird die Vermittlung von der Agentur für Arbeit in der eigens eingerichteten AFK-Beratungsstelle in den Räumen der Agentur durchgeführt.³⁷⁸ Wie der Mitarbeiter des bisherigen U25-Team der Agentur erläutert, seien im gesamten Agenturbezirk Kassel zusätzlich drei weitere Arbeitsgemeinschaften (ARGEn) im Landkreis Kassel, im Schwalm-Eder-Kreis sowie im Werra-Meißner-Kreis eingerichtet worden. Da die Landkreise aber nicht identisch mit dem Agenturbezirk seien, falle im Werra-Meißner-Kreis etwa der Bereich Eschwege heraus, der organisatorisch zum Agenturbezirk Bad Hersfeld gehöre.

³⁷⁶ Quelle: Interview mit einem Mitarbeiter des bisherigen U25-Teams (Berufsberatung/Vermittlung) der Agentur Kassel.

³⁷⁷ Der andere nord- und ostthessische Bereich wird in den Agenturbezirken Korbach, Bad Hersfeld und Fulda bearbeitet.

³⁷⁸ Die Vermittlung von ALG II-Empfängern erfolgt dabei durch zwei Teams, von denen das eine junge Erwachsene unter 25 Jahren betreut und das andere für Erwachsene über 25 Jahren zuständig ist. Vgl. hierzu auch den Pressebericht des Amtes für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit der Stadt Kassel vom 03.01.05.

Insgesamt, so der Mitarbeiter, sei die neue Struktur im Erwachsenenbereich bereits installiert und arbeitsfähig. Für Jugendliche unter 25 aber sei die Umstellung bislang noch nicht erfolgt, so dass bis zum 30. April 2005 noch in den alten Strukturen weitergearbeitet werden müsse. In diesem Bereich gebe es noch die alten Teams für Jugendliche und Abiturienten, die nach wie vor klassische Berufsberatung machten. Die eigentliche Umstellung erfolge erst am 2. Mai 2005. Dazu sei aber noch zu klären, in welcher Form die Zusammenarbeit mit den ARGEN zukünftig organisiert werde. Derzeit handle man Verträge aus, mit denen Konditionen der Zusammenarbeit dahingehend festgelegt würden, wer welche Dienstleistungen in welchem Umfang anbiete und wie man diese Dienstleistungen wechselseitig einkaufe. Es bestehe ja durchaus die Möglichkeit, dass eine ARGE die Berufsberatung und Orientierung für Schulabgänger und die Betreuung und Wiedereingliederung von arbeitsfähigen ALG II-Empfänger unter 25 von A-Z alleine übernehme. Dies sei im jetzigen Zeitpunkt allerdings noch nicht entschieden. Da die Berufsberatung und die Vermittlung Jugendlicher seitens der Agentur ja Geld koste, sei man nunmehr dabei zu berechnen, wie hoch die Kosten für diese Dienstleistung seien. Nur so könne man schließlich auch Leistungen wechselseitig in Rechnung stellen.

Für *Berufsvorbereitende Maßnahmen und BAB*³⁷⁹ sei weiterhin die Agentur im Rahmen des SGB III zuständig. Dies bedeute, dass Fallmanager aus einer ARGE, die Jugendliche in Maßnahmen geben wollten, den Bedarf, d.h. die Anzahl der Plätze, vorher anmelden müssten. Die Kosten der Maßnahmen seien dann auch aus Mitteln der ARGE auf der Basis von Einzelfallabrechnungen zu übernehmen: Da sich die Kosten je nach Maßnahme (etwa Metall- vs. Bürobereich) zum Teil deutlich unterschieden, seien sie für jeden Einzelfall zu verrechnen. Andererseits könnten Fallmanager auch Maßnahmen selbst organisieren, ausschreiben und beispielsweise im außerbetrieblichen Ausbildungssektor bei Bildungsträgern einkaufen. Es sei insofern also denkbar, dass eine ARGE alles in Eigenregie mache. Genaueres sei aber noch nicht entschieden. Momentan werde allererst geprüft, mit wie vielen Jugendlichen man in den ARGE-Bereichen überhaupt zu rechnen habe, derzeit jedenfalls lägen noch keine „richtigen“ Zahlen vor.

Die *Berufsberatung* werde bislang von der Hauptagentur Kassel für den gesamten Agenturbezirk vorgehalten. Alle Schulen der Sekundarstufe I und II des Agenturbezirks werden von Berufsberatern betreut, wobei jede Schule ihren Ansprechpartner habe. Berufsorientierung biete man in der Regel bereits in den Vorabgangsklassen an. Eine eingehende Beratung und Vermittlung erfolge dann entweder in Kassel oder in den Agenturgeschäftsstellen durch die

³⁷⁹ Als finanzielle Leistung wird für die Dauer einer Teilnahme an Berufsvorbereitenden Maßnahmen Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) gewährt (vgl. Kassel jobwärts, S.4; Website des AK – JugendBerufsHilfe).

Berater der Hauptagentur, die „dort raus fahren“ und die Jugendlichen in den dortigen Stellen beraten.

Da die **Ausbildungsmarktsituation** in Nordhessen nicht so günstig sei, müsse die Agentur für Jugendliche, die im ersten Anlauf keine Ausbildungsstelle finden, Alternativen aufzeigen. Bei Schülern, denen trotz guter Abschlusszeugnisse kein Ausbildungsplatz vermittelt werden könne, biete sich der Besuch einer Beruflichen Schule wie das Berufliche Gymnasium, die Fachoberschule oder aber die Berufsfachschule an. Falls ein weiterer Schulbesuch aufgrund der Leistungen nicht in Frage komme, versuche man weitere Möglichkeiten wie FSTJ (Freiwilliges Soziales Trainingsjahr)³⁸⁰ oder Praktika etc. auszuschöpfen. In nicht oder nur schwer vermittelbaren Fällen greife man auf die **Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB)** der Agentur zurück. Für das Jahr 2005 stünden im Agenturbezirk insgesamt 539 BvB-Plätze zur Verfügung. Darüber hinaus gebe es 221 BvBs für Rehabilitanten und im Bereich der außerbetrieblichen Berufsausbildung 120 Plätze für benachteiligte Jugendliche.

Die Einschätzung der *IHK*, dass im Rahmen des Paktes für Ausbildung in Nordhessen zusätzliche Ausbildungsplätze geschaffen worden seien, sei zwar prinzipiell richtig, der tatsächliche Nettozuwachs belaufe sich aber nur auf ca. 2 bis 3%. Jedenfalls sei dies kein sehr hoher Anstieg. Im Bereich der *EQJ* (Einstiegsqualifizierung; vgl. dazu auch Kap. 6.5.2) stünden dagegen aber mittlerweile sehr viele Stellen zur Verfügung. Es handele sich hierbei quasi um „erweiterte Praktika“, die von *IHK*-Unternehmen mit der Absichtserklärung bereitgestellt würden, Jugendliche dann fest in eine Berufsausbildung zu übernehmen. Diese Praktika seien sehr ausbildungsnah organisiert. Zielgruppe der *EQJ*-Praktika sollten, entlang der vertraglichen Vereinbarungen des Paktes, ursprünglich schwierige und stark problembelastete Jugendliche sein. Mittlerweise habe sich aber herausgestellt, dass diese Vereinbarung so nicht gehalten werden könne, da die Betriebe ein berechtigtes Interesse an „guten Leuten“ hätten. In diesem Bereich seien jedenfalls relativ viele Plätze geschaffen worden. Vor diesem Hintergrund könne man sagen, dass jeder ausbildungswillige bzw. -fähige Jugendliche auch einen Platz erhalte. Insgesamt standen Ende 2004 schätzungsweise 270 *EQJ*-Plätze im *IHK*-Kammerbezirk³⁸¹ zur Verfügung. Unterm Strich sei dies ein Erfolg, allerdings müsse man die weitere Entwicklung dahingehend abwarten, ob die Jugendlichen dann auch tatsächlich in Ausbildungsverhältnisse übernommen würden.

³⁸⁰ In der Stadt Kassel werden im Bereich des FSTJ 30 Plätze für Jugendliche und junge Erwachsene vom Jugendberufshilfeträger BuntStift e.V. unter dem Titel ‚Maßarbeit‘ vorgehalten. Der Träger bietet das Freiwillige Soziale Trainingsjahr bereits seit dem Jahr 2000 in den Kasseler Stadtteilen Nordstadt und Oberzwehren an. Ab Ende 2004 wurde dieses Programm auf das gesamte Stadtgebiet ausgeweitet. Die Kosten teilen sich die Stadt Kassel und die Agentur für Arbeit mit je 45.000 € (vgl. Pressemitteilung der Stadt Kassel vom 10.11.2004. „Maßarbeit“ wird fortgeführt).

³⁸¹ Da der *IHK* Kammerbezirk größer ist als der Agenturbezirk, entfällt nur ein Teil der 270 *EQJ*-Plätze auch auf den Agenturbezirk Kassel. Zur räumlichen Schneidung des Kammerbezirks vgl. Kap. 6.5.2.

Tabelle 83: Maßnahme-Plätze im Agenturbezirk Kassel im Jahr 2004/2005

Maßnahme	Plätze N
EQJ-Praktika (IHK)	270
FAUB-Fit f. Ausbildung u. Beruf	48
Allgemeine BvB	539
BvB / Reha	221
Außerbetriebliche Berufsausbildung	120

Anm.: Bei den drei unteren Qualifizierungs- und Ausbildungsangeboten handelt es sich um reine Maßnahmen der Agentur. Die Zahl der EQJ-Plätze bezieht sich auf den IHK-Kammerbezirk, die der FAUB-Plätze auf die Stadt Kassel.

Mit Blick auf die hohe Quote an schwer in Ausbildungsverhältnisse vermittelbaren Jugendlichen unter 25 mit und ohne Schulabschluss arbeite man seitens der Agentur mit Bildungsträgern zusammen. Im Rahmen der BvB-Maßnahmen biete die Agentur auch ein Kontingent an integrierten **Hauptschulkursen** für Jugendliche ohne Hauptschulabschluss an. Pro Maßnahmeträger seien dies ca. 10 – 15 Plätze. Bei BvB handele es sich in der Regel um Angebote, die betriebliche Praktika mit schulischen Elementen verbinden und daneben die Möglichkeit zur Vorbereitung auf die externe HS-Prüfung bieten. Man verweise aber auch auf die VHS (z.B. Schwalm-Eder oder Werra-Meißner) und die Abendhauptschule Kassel, da es für einige Jugendliche „interessanter“ bzw. angemessener sei, dort hin zu gehen, um ihren Hauptschulabschluss zu erwerben. Mit BVJ und EIBE gebe es an den Beruflichen Schulen im Rahmen der so genannten ‚Besonderen Bildungsgänge‘ ein weiteres Angebot zum Erwerb eines HS-Abschlusses.

Bei Jugendlichen habe die Agentur zwar keinen 100%-igen Einschaltungsgrad, dieser liege aber bei über 80%. Gezählt werde dabei nur der Anteil an Jugendlichen, die über ein persönliches Beratungsgespräch mit der Agentur in Kontakt treten. Aus diesen Beratungsgesprächen rekrutiere man dann die Lehrgangsteilnehmer. Jugendliche könnten grundsätzlich nur nach einem vorherigen Gespräch mit einem Berater über die Zuweisung zu einer geeigneten Maßnahme an BvB-Lehrgängen teilnehmen. Die Zuweisungsentscheidung liege in jedem Fall bei der Agentur. Je nach Intensität des Kontaktes zwischen Berater und Hauptschule werden Kandidaten für BvB oder andere Maßnahmen bereits im Vorfeld angesprochen. Im Idealfall fänden frühzeitig Gespräche zwischen Beratern, Lehrern und Schülern statt, bei denen absehbar sei, dass sie einen HS-Abschluss nicht schaffen werden. Man könne dann schon vorab eine Perspektive für die weitere Ausbildung entwickeln und entlang des Einzelfalles entscheiden, ob eine weitere schulische Ausbildung, eine Teilnahme am **FAUB** Programm oder eine BvB-Maßnahme sinnvoller wäre. Da bei BvB die Erfüllung der 10-jährigen Schulpflicht Bedingung ist, seien diese Maßnahmen für HS-Schüler in der 9. Jahrgangsstufe allerdings nicht zugänglich. Im Rahmen des FAUB Programms stehen in der Stadt Kassel aktuell insgesamt 48 Plätze zur Verfügung.

Einen Besuch der **Abendschule** empfehle man in der Regel nur älteren Jugendlichen, da es sich hierbei schließlich um eine Erwachsenenbildungseinrichtung handele. Man prüfe dann die individuelle Situation auch dahingehend, ob ein Jugendlicher noch arbeiten wolle oder müsse. Je nach Einzelfall werde im Gespräch eruiert, was individuell angemessen ist. Zur Abendschule sei der Kontakt jedoch nicht besonders intensiv, da man im U25-Team eher Anlaufstelle für Jugendliche sei.

Die Problemgruppe der **Sonderschüler** sei als eigenständiger Bereich bei der Reha-Abteilung der Arbeitsagentur angesiedelt. Die Zahl der Schulabgänger mit Sonderschulabschluss sei dabei in der Region Kassel relativ hoch. So gebe es auch im Reha-Bereich der Agentur Kassel mehr Maßnahmen und höhere Mittelaufwendungen für diese Zielgruppe als in anderen Bezirken. Für Sonderschüler gebe es zwar entsprechend geförderte Maßnahmen, mit Blick auf den Ausbildungsmarkt habe man aber ohne Frage ein Integrationsproblem. Ob die 221 Plätze im Reha Bereich ausreichen, könne man an dieser Stelle nicht einschätzen, für die Zielgruppe der allgemeinen Maßnahmen sei der Bedarf mit rund 539 Plätzen (BvB) und 270 EQJ-Stellen aber durchaus gedeckt. Eher sei es so, dass man Probleme habe, die EQJ-Plätze mit geeigneten Jugendlichen zu besetzen, da ein gewisser Teil entweder nicht ausbildungsfähig oder – willig sei.

Im Rahmen des Ausbildungspaktes habe man im Jahr 2004 in Zusammenarbeit mit der IHK weiterhin zur Nachvermittlung von Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz einen so genannten **Kompetenzcheck** entwickelt. Die zentrale Überlegung hierbei sei es gewesen, dass IHKs und HWKs (Handwerkskammer) im Grunde die Bedarfe ihrer Mitgliedsbetriebe besser einschätzen könnten als die Agentur für Arbeit. Vor diesem Hintergrund sei die Vereinbarung getroffen worden, die Nachvermittlung in einer Kooperation zu organisieren. In Kassel habe man die Regelung getroffen, die Hauptberatung der Jugendlichen in der Agentur durchzuführen und sie nach einem Kompetenzcheck an die Berater der IHK und HWK zur eigentlichen Nachvermittlung abzugeben. Im Ergebnis seien aus der Nachvermittlung allerdings keine Einstellungen erfolgt. In Zukunft wolle man die Zusammenarbeit mit den Beratern der Kammern intensivieren, indem alle an einen Tisch geholt würden. Bei den Kompetenzchecks handelte es sich nicht etwa um eine Eignungsprüfung für bestimmte Berufsfelder, vielmehr führe man dezidierte Protokolle der Beratungsgespräche und halte die Eigenschaften der Bewerber mit Blick etwa auf intellektuelle und soziale Kompetenzen, Mobilität und Flexibilität fest. Die Kompetenzchecks zielten letztlich auf eine nochmalige Überprüfung der Bewerbereigenschaften. Auch führe der Psychologische Dienst der Agentur einen Berufseignungstest durch, so dass im Endeffekt zur Einschätzung der Bewerber zum einen ein Gesprächsprotokoll und zum anderen ein Testergebnis vorliegen. Auf dieser Basis könne man jedenfalls mehr über das

Kompetenzprofil der Jugendlichen sagen. Überdies überprüfe man anhand des Checks bei Problemfällen, die über einen Zeitraum von 2-3 Jahre nicht in eine Ausbildungsverhältnis vermittelt werden konnten, noch einmal intensiv Vermittlungshindernisse oder etwaige Defizite, um gezielte Maßnahmen einleiten zu können.

Mit einem **schlechten Hauptschulabschluss** habe man in der jetzigen Situation auf dem Ausbildungsmarkt nur sehr geringe Chancen, einen Ausbildungsplatz zu finden - ohne einen Hauptschulabschluss aber sei es praktisch aussichtslos. Zwar seien Firmen durchaus bereit auszubilden, suchten aber Leute mit einem guten Hauptschulabschluss. Berufsfelder wie zum Beispiel im Handwerk oder im Einzelhandel stünden guten Hauptschülern nach wie vor offen. Diese Absolventen hätten also, zumindest in bestimmten Berufen, noch Chancen auf dem Ausbildungsmarkt. Eine Vier in den Hauptfächern Mathe und Deutsch sei allerdings ein Problem. In solchen Fällen führe man dann einen Berufswahltest durch, auch um festzustellen, ob trotz schlechter Leistungen, die ja auf purer Faulheit beruhen könnten, noch Potenzial vorhanden sei. In der Beratung beziehe man sowohl die Noten in den Hauptfächern als auch im Arbeits- und Sozialverhalten, die Aussage von Lehrern wie den persönlichen Eindruck mit ein. Danach könne man dann planen. Schüler, die den beruflichen Anforderungen nicht gewachsen und daher auf dem regulären Ausbildungsmarkt nicht zu vermitteln seien, versuche man in außerbetrieblichen Maßnahmen unterzubringen, da in diesem Bereich auch eine sozialpädagogische Betreuung gewährleistet sei. Leistungsmäßig schwache Jugendliche, die sich bereits in Ausbildung befinden, fördere man mitunter von vornherein durch Ausbildungsbegleitende Hilfen, um Abbrüche zu vermeiden.

In Kassel sei eine Ausbildungsplatzinitiative von vier großen Speditionen gegründet worden, die 30 Ausbildungsplätze als ‚Berufskraftfahrer‘ für ‚gute‘ Hauptschüler zur Verfügung stellen. Auch hier werde man das Problem haben, geeignete Bewerber zu finden.

Anhand der internen Datenbank der Agentur, in der die Noten in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik in Kategorien von A-D erfasst werden (vgl. nachstehende Tabelle), könne man zumindest vom Notendurchschnitt her die in Frage kommenden Bewerber ausfiltern. In Kategorie A werden Bewerber mit einer 2 und einer 3³⁸² in den beiden Hauptfächern erfasst, in Kategorie B diejenigen mit einer Durchschnittsnote von 3, in Kategorie C Kandidaten mit einer 3 und einer 4 und schließlich in Kategorie D solche mit einer 5 in einem der beiden Hauptfächer. Von den aktuell im Agenturbezirk Kassel gemeldeten Bewerbern mit Hauptschulabschluss, die zum 01.08.05 einen Ausbildungsplatz suchten, seien N=52 in der Katego-

³⁸² Eine Durchschnittsnote von 3 kann also auch bedeuten: Mathematik 2, Deutsch 4 oder umgekehrt.

rie A, N=127 in der Kategorie B, N=243 in Kategorie C und immerhin N=64 in Kategorie D erfasst. Vor diesem Hintergrund beschränke sich Zahl der für die ausgeschriebene Berufskraftfahrerausbildung in Frage kommenden Bewerber auf die N=52 in Kategorie A. Eine Empfehlung für den Besuch einer weiterführenden (beruflichen) Schule spreche man im allgemeinen aber nur bei Schülern mit einem Durchschnitt von nicht schlechter als 3 aus. Für diese Bewerber aber könne es prinzipiell durchaus sinnvoller sein, zunächst eine Berufsausbildung zu absolvieren, da unter der Bedingung eines guten Abschlusses, d.h. bei einer Leistung zwischen 2 und 3, ein Mittlerer Abschluss zuerkannt werden könne.

Tabelle 84: Zum 01.08.05 gemeldete Bewerber mit HS- und RS-Abschluss – Noten in Deutsch und Mathe

Hauptschulabschluss			Realschulabschluss		
Kategorie	N	Noten	Kategorie	N	Noten
A	52	2 und 3	A	158	2 und 3
B	127	3	B	296	3
C	243	3 und 4	C	518	3 und 4
D	64	eine 5	D	69	eine 5

Anmerkung:

In die Tabelle gehen alle bei der Agentur für Arbeit Ende Januar für den Ausbildungsbeginn 01.08.2005 gemeldeten Bewerber ein. Das bedeutet, dass in die Datenbank nur diejenigen Ausbildungssuchenden aufgenommen sind, die noch keine Ausbildungsstelle gefunden haben. Die vorliegende Notenverteilung repräsentiert also nicht etwa die Durchschnittsnoten der Schulentlassenen, sondern nur diejenigen, die mit der Hilfe der Arbeitsagentur eine Stelle suchen. Es ist insofern zu vermuten, dass viele der ‚guten‘ Schulabsolventen entweder bereits einen Ausbildungsplatz gefunden haben oder die Suche selbständig, d.h. ohne Unterstützung der Agentur betreiben. In Anbetracht der Situation am Ausbildungsstellenmarkt finden sich in den Kategorien C und D insbesondere im Bereich der Hauptschulabsolventen die potentiellen Kandidaten für die vielfältigen Maßnahmen der Arbeitsagentur, da zum Beispiel auch weiterführende (berufs)schulische Angebote an bestimmte Leistungskriterien gekoppelt sind (vgl. Kap. 6.4).

6.5.2 IHK Kassel³⁸³

Der **Kammerbezirk** der IHK Kassel umfasst neben der Stadt Kassel selbst die Landkreise Kassel, Waldeck-Frankenberg, Schwalm-Eder, Werra-Meißner, Hersfeld-Rotenburg und einen Teil des Kreises Marburg-Biedenkopf. Der Kammerbezirk ist damit wesentlich größer als der Agenturbezirk der Arbeitsagentur Kassel. Die IHK arbeitet daher mit vier Agenturbezirken der Bundesagentur für Arbeit zusammen: Kassel (für die Bereiche Stadt Kassel, LK Kassel, LK Schwalm-Eder, Teilbereich Werra-Meißner), Korbach (Bereich Waldeck-Frankenberg), Bad Hersfeld (Bereich Hersfeld-Rotenburg, Teilbereich Werra-Meißner) und schließlich Marburg (für den Teilbereich des LK Marburg-Biedenkopf). Die weiter unten ausgeführten statistischen Angaben zu Ausbildungsplätzen und Einstiegsqualifikationen beziehen sich immer auf den gesamten Kammerbezirk der IHK Kassel. IHK-Servicestellen mit spezialisierten Ausbildungsberatern befinden sich in Kassel, Korbach, Homberg/Efze, Eschwege, Bad Hersfeld und Marburg. Der Schwerpunkt der **Ausbildungsberatung** liegt – vor dem Hintergrund der generellen Aufgabensetzung der IHK als zuständige Stelle bei der Umsetzung der gesetzlichen Aufgaben in der Beruflichen Bildung – allerdings eher auf der Beratung und Betreuung von Betrieben. Eine Ausbildungsberatung für Schüler bzw. Absolventen wird als grundständiges Angebot von den vier Arbeitsagenturen und deren Geschäftsstellen vorgehalten, mit denen man seitens der IHK Kassel in allen Fragen der Berufsausbildung eng zusammenarbeitet. Aktuelles Beispiel seien die so genannten **Kompetenzchecks** für Ausbildungsplatzbewerber, bei denen man erfolgreich mit den Berufsberatern der Arbeitsagenturen kooperiere. Mit den Kompetenzchecks sei im Rahmen von Nachvermittlungaktionen der Versuch unternommen worden, die 2004 noch offenen Ausbildungsplätze an ausbildungssuchende Jugendliche zu vermitteln. Die Kompetenzchecks hätten die weitere wichtige Funktion, ausbildungshinderliche Defizite der Bewerber zu identifizieren und durch entsprechende Maßnahmen zu beheben, um einen direkten oder indirekten Weg in eine Berufsausbildung zu ermöglichen. Beispiel für solche „Zwischenstationen“ in die duale Berufsausbildung seien die so genannten **Einstiegsqualifikationen** (EQJ), das heißt 6- bis 12-monatige geförderte betriebliche Praktika, die auf eine konkrete Ausbildung vorbereiten sollen. Die Ausbildungsberater der IHK hätten bei den Mitgliedsunternehmen im Kammerbezirk 2004 insgesamt 270 Plätze für Einstiegsqualifizierungen eingeworben. Durch dieses und weitere Angebote könne es in Nordhessen gelingen, allen ausbildungswilligen Jugendlichen „auf dem Weg ins Berufsleben wirksam zu helfen“.

³⁸³ Quelle: Telefonische Auskunft des Leiters der IHK Ausbildungsberatung Kassel. Website der IHK Kassel: www.ihk-kassel.de; Pressemitteilungen vom 08.07., 04.10., 07.10., 13.10.2004.

Nicht zuletzt hätten die nordhessischen Mitgliedsunternehmen der IHK auch im Rahmen des nationalen Ausbildungspaktes eine erhebliche Zahl neuer **Ausbildungsplätze** geschaffen. So seien für das Ausbildungsjahr 2004/2005 bis zum 30.09.2004 5.266 zu besetzende Ausbildungsstellen bei den Arbeitsagenturen der Region gemeldet worden – und damit 8% mehr als im Vorjahr. Der gesamte nordhessische Ausbildungsmarkt habe damit eine Größenordnung von 9.220 gemeldeten Stellen erreicht. Der Anteil der von IHK-Unternehmen gemeldeten Stellen betrage damit 57,1%. Allerdings liegt die Zahl der faktisch abgeschlossenen und bei der IHK Kassel eingetragenen Ausbildungsverhältnisse um einiges niedriger als die im September 2004 gemeldete Zahl an zu besetzenden Ausbildungsstellen. Bis zum Stichtag 31.12.04 sind 4.600 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen worden – damit ergibt sich eine Steigerung von 3,3% gegenüber dem Vergleichszeitraum 2003.³⁸⁴ Man wolle seitens der IHK im Rahmen des Ausbildungspaktes auch im Jahr 2005 eine ähnlich hohe Zahl an Ausbildungsplätzen und Einstiegsqualifikationen bereitstellen. Eine Umfrage der IHK unter nordhessischen Unternehmen habe aber auch einige Problembereiche aufgezeigt: So hätten die Ausbildungsbetriebe im Jahr 2003 4% ihrer gemeldeten Stellen nicht besetzen können, ein Jahr zuvor habe dieser Anteil nur 2,4% betragen. Nach Meinung der IHK verweist dieser Umstand auch auf die „Problematik der zunehmend unbefriedigenden Vorbildung der Jugendlichen für eine berufliche Ausbildung“. Gerade kleine Unternehmen, die in Nordhessen zunehmend die Ausbildungsrückgänge traditioneller Betriebe kompensieren würden, hätten nicht die Ressourcen, um „Jugendliche mit Defiziten“ auszubilden. Die Umfrage habe auch gezeigt, dass durch die zunehmende Differenzierung der Ausbildungsberufe gerade im nordhessischen Gebiet eine Konzentration der Schüler in Fachklassen an wenigen Schulstandorten erzeugt würde. Aus Unternehmenssicht sei dagegen aus Zeit- und Kostengründen eine möglichst ortsnahe Beschulung angezeigt.

Mit Fokus auf die Qualität der Abschlüsse bzw. die Qualifikation der Absolventen der Allgemeinbildenden Schulen sei insgesamt gesehen – so der zuständige Leiter der Ausbildungsberatung – eine Verbesserung unbedingt notwendig. Aber man könne feststellen, dass im Bereich der Schulen bereits einiges getan werde – man sei dort auf dem richtigen Weg.

³⁸⁴ IHK-Magazin Wirtschaft Nordhessen, Nr. 2/2005, S.32.

6.5.3 Die Situation am regionalen Ausbildungsmarkt

Für das Berichtsjahr 2003 stellt die Agentur für Arbeit Kassel im Jahresrückblick fest, dass sich die verstärkte Betreuung von Jugendlichen ohne Berufsausbildung sowie die Fördermaßnahmen im Rahmen des Jugendsofortprogramms zwar positiv ausgewirkt hätten, für Ausbildungsplatzbewerber die Situation am Ausbildungsstellenmarkt aber weiterhin angespannt bleibe, da „rein rechnerisch (...) auf dem heimischen Ausbildungsstellenmarkt rd. 2.500 Ausbildungsstellen fehlten“.³⁸⁵ So standen im Jahr 2003 im Agenturbezirk Kassel rund 7.100 Bewerbern nur knapp 4.500 Ausbildungsstellen gegenüber. Die der Berufsberatung gemeldeten Ausbildungsstellen seien weiter um 3% gesunken, so dass nur durch massive Intervention und Hilfen seitens des Arbeitsamts habe verhindert werden können, „dass weit über 1.000 Jugendliche auf der Straße standen“. Dabei mündeten aber „überdurchschnittlich viele Jugendliche in schulische Warteschleifen ein“. Dennoch standen Ende des Berichtsjahres 2003 „noch 405 Jugendliche ohne Ausbildungs-, Lehrgangs- bzw. Schulplatz da“ (ebd.).

Im Jahr 2004 hat sich die Situation für Ausbildungsplatzbewerber trotz des Ausbildungspaktes sowie der neu angebotenen Einstiegsqualifikationen (EQJ) nicht entspannt. Nach mehreren Jahren des Stellenrückgangs war zwar erstmals wieder ein leichter Anstieg zu verzeichnen. Der Nettozuwachs an Ausbildungsstellen wird seitens der Agentur Kassel mit ca. 3% beziffert (vgl. Kap. 6.5.1). Dennoch bleibt die Situation auf dem regionalen Ausbildungsstellenmarkt weiterhin überaus kritisch: Zwar ist ein Zuwachs von 60 Ausbildungsstellen zu verzeichnen, gleichzeitig ist aber die Zahl der Ausbildungsstellensuchenden um N=314 oder um 4,4% gestiegen. Den insgesamt 4.534 Ausbildungsstellen standen N=7.406 Bewerber gegenüber.³⁸⁶ Vor dem Hintergrund der auch heute noch schwierigen Ausbildungsmarktlage verschärft sich die Situation für Absolventen mit niedrigeren und/oder schwächeren Bildungsabschlüssen durch Verdrängungseffekte. Mit anderen Worten: Gute Absolventen verdrängen schlechtere und Absolventen mit höheren Abschlüssen verdrängen diejenigen mit niedrigeren vom nach wie vor engen regionalen Ausbildungsmarkt, der sich insgesamt zunehmend zugunsten höherwertiger Bildungsabschlüsse segmentiert. Mit Perspektive auf den Umstand, dass auch der Besuch weiterführender Schulen wie etwa der Berufsfachschule an einen zumindest durchschnittlichen Hauptschulabschluss gekoppelt ist, bleibt für schlechte Absolventen oder solche ohne Abschluss nur noch ein Einstieg über (qualifizierende) Maßnahmen zur Defizitkompensation übrig. Die Notenverteilung der internen Datenbank der Agentur für Ar-

³⁸⁵ Presse Information der Bundesanstalt für Arbeit, Arbeitsamt Kassel Nr.02/04 vom 08.01.04: Jahresrückblick 2003.

³⁸⁶ Vgl. Presse Information der Bundesanstalt für Arbeit, Arbeitsamt Kassel Nr. 01/05 vom 04.01.2005: Jahresrückblick 2004.

beit zeigt vor allem in den Kategorien C und D die voraussichtliche Zahl der ‚Sitzenbleiber‘ oder m.a.W. der Kandidaten für Warteschleifen vor den Toren des dualen Bildungssystems im Jahr 2005 (vgl. Kap. 6.5.1 Tabelle 84).

Die Chancen von Absolventen des Allgemeinbildenden Schulsystems, einen Ausbildungsplatz im dualen Berufsbildungssystem zu erhalten, variiert also entlang der erreichten Bildungsabschlüsse und/oder der Noten im Abschlusszeugnis. Eine große Zahl an Ausbildungsberufen ist überhaupt nur noch für Absolventen mit mindestens einem Mittleren Abschluss zugänglich. Mit Tabelle 85 geben wir einen Überblick über die im Jahr 2003 eingegangenen Ausbildungsverhältnisse im Agenturbezirk Kassel. In die Übersicht sind nur solche Berufe aufgenommen, in denen mindestens 30 Ausbildungsverträge abgeschlossen wurden. Sie liefert Anhaltspunkte darüber, welche Berufsausbildung mit welchem Bildungsabschluss in der Region (Agenturbezirk Kassel) faktisch erreicht werden kann. Wir untergliedern die Tabelle in die vier Berufsfelder bzw. –gruppen ‚Kaufmännische Berufe‘ (a), ‚Fachkräfte und Fachangestellte‘ (b), ‚Handwerk und Verkauf‘ (c) und ‚Technisch-industrielle Berufe‘ (d). Die jeweils dominierende schulische Vorqualifikation der Auszubildenden ist in der Tabelle (a-d) grau unterlegt.

Tabelle 85: Abgeschlossene Ausbildungsverträge im Agenturbezirk Kassel 2003 nach Berufen (= 30) und Schulabschlüssen der Auszubildenden

a) Kaufmännische Berufe

Beruf	Verträge N	Schulabschlüsse %			
		mit HS	mit RS	FHSR/Abi	sonstige
Bankkaufmann/-frau	110	0,91	11,82	87,27	---
Industriekaufmann/-frau	101	0,99	24,75	74,26	---
Versicherungskaufmann/-frau	52	1,92	26,92	67,31	3,85
Speditionskaufmann/-frau	44	2,27	45,45	52,27	---
Kfm. im Groß- u. Außenhandel	111	3,60	42,34	50,45	3,60
Kfm. für Bürokommunikation	97	5,15	45,36	48,45	1,03
Bürokaufmann/-frau	179	13,97	55,31	26,26	4,47
Kfm. im Einzelhandel	228	23,25	53,95	9,21	13,60

b) Fachkräfte und Fachangestellte

Beruf	Verträge N	Schulabschlüsse %			
		mit HS	mit RS	FHSR/Abi	sonstige
Steuerfachangestellte/r	59	1,69	20,34	77,97	---
Justizfachangestellte/r	34	---	35,29	64,71	---
Fachinformatiker/in (Systemintegration)	33	---	36,36	60,61	3,03
Verwaltungsfachangestellte/r	54	---	48,15	51,85	---
Sozialversicherungsfachangest.	30	---	60,00	40,00	---
Fachangestellte/r f. Bürokomm.	53	5,66	60,38	33,96	---
Rechtanwalts- u. Notarfachangest.	32	6,25	62,50	31,25	---
Fachkraft f. Lagerwirtschaft	72	11,11	62,50	18,06	8,33
Hotelfachmann/-frau	40	20,00	62,50	15,00	2,50
Hotelfachmann/-frau	40	20,00	62,50	15,00	2,50
Arzthelfer/in	84	8,33	78,57	8,33	4,76
Zahnmedizinische/r Fachangest.	96	22,92	72,92	1,04	3,13

c) Handwerk und Verkauf

Beruf	Verträge N	Schulabschlüsse %			
		mit HS	mit RS	FHSR/Abi	sonstige
Bäcker	31	90,32	6,45	---	3,23
Maler/Lackierer	85	84,71	11,76	---	3,53
Fachverkäufer/in (Bäckerei/Konditorei/Fleischerei)	62	77,42	20,97	---	1,61
Fleischer	34	73,53	20,59	---	5,88
Friseur/in	115	69,57	23,48	3,48	3,48
Maurer	31	64,52	19,35	3,23	12,90
Tischler	89	58,43	17,98	6,74	16,85
Gärtner	46	56,52	21,74	8,70	13,04
Koch	62	40,32	43,55	3,23	12,90
Verkäufer/in	81	34,57	35,80	2,45	27,16

d) Technisch-industrielle Berufe

Beruf	Verträge N	Schulabschlüsse %			
		mit HS	mit RS	FHSR/Abi	sonstige
Metallbauer	49	73,47	22,45	---	4,08
Fluggerätemechaniker/in	52	61,54	30,77	7,59	---
Elektroniker/in (Energie und Gebäude)	87	50,57	41,38	5,75	2,30
KFZ-Mechatroniker	180	48,89	34,44	6,11	10,56
Industriemechaniker/in (Maschinentechnik)	79	25,32	67,09	7,69	---
Industriemechaniker/in (Produktionstechnik)	66	24,24	59,09	9,09	7,58
Elektroniker/in (Betriebstechnik)	58	15,52	56,90	25,86	1,72
Mechatroniker	64	7,81	56,25	32,81	3,13
Elektroniker/in (Automatisierungstechnik)	62	6,45	64,52	24,19	4,84

Quelle Tab. a) – d): hesseninfo 2004/2005 Bundesagentur für Arbeit; Regionaldirektion Hessen/Kassel; eigene Berechnungen

In der Gruppe a) der kaufmännischen Berufe sind die Hauptschulabsolventen fast komplett verdrängt. Das heißt, ein kaufmännischer Beruf ist für Hauptschulabsolventen in der Region in der Regel nicht mehr zugänglich. Geringe Anteile von Hauptschülern finden sich nur beim ‚Kaufmann im Einzelhandel‘ (23%) und beim Bürokaufmann (14%). Die anspruchsvollen Kaufmannsberufe ‚Bank-, Industrie- und Versicherungskaufmann‘ sind auch mit Realschulabschluss kaum noch erreichbar. In diesen Berufen ist faktisch eine Fachhochschulreife oder ein Abitur zur Eingangsvoraussetzung geworden. Auch in der Gruppe b) ‚Fachkräfte / Fachangestellte‘ wird ein Realschulabschluss immer mehr zur Basisqualifikation. In dieser Gruppe teilen sich vor allem Realschüler und Abiturienten den Ausbildungsstellenmarkt. Dabei geraten aber bereits Realschüler nicht nur in den Kaufmännischen Berufen seitens der Abiturienten unter Druck, sondern auch in den Berufsfeldern der Fachkräfte und Fachangestellten. In Ausbildungsberufen wie ‚Steuerfachangestellter, Verwaltungsfachangestellter, Justizfachangestellter oder Fachinformatiker‘ dominieren Absolventen mit Fachhochschulreife oder Abitur. Selbst Ausbildungsstellen in Berufen wie z.B. ‚Arzthelferin‘, die früher klassischerweise mit einem Hauptschulabschluss zugänglich waren, werden hauptsächlich von Realschülern besetzt. Hier liegt der Anteil der Realschulabsolventen bei rund 79% gegenüber nur 8% Hauptschulabsolventen.

Ausbildungen, die auch heute noch mit Hauptschulabschluss zugänglich sind, finden sich vor allem in klassischen Handwerksberufen und im handwerksbezogenen Fachverkauf (Gruppe c). Hier entfällt die überwiegende Mehrzahl an abgeschlossenen Ausbildungsverträgen auf die Absolventengruppe der Hauptschüler. Dabei sind allerdings auch in Berufen wie ‚Koch/Köchin‘ und ‚Verkäufer/in‘ die Realschulabsolventen bereits auf dem Vormarsch. Weitere Berufsfelder, die mit einem Hauptschulabschluss noch zugänglich sind, liegen im technisch-industriellen Bereich (Gruppe d). In diesem Segment ist der Ausbildungsmarkt jedoch gespalten: In relativ einfachen Mechanikerberufen sind Hauptschulabsolventen noch sehr stark vertreten, in technologisch anspruchsvolleren und/oder computerorientierten Berufen werden sie demgegenüber zunehmend von Realschülern verdrängt. Der höchste Anteil an Hauptschülern entfällt mit 73% auf den Beruf ‚Metallbauer‘, gefolgt vom ‚Fluggerätemechaniker‘ mit 61,54%. Dagegen werden Berufsfelder wie ‚Industriemechaniker‘ oder auch ‚Elektroniker‘ und ‚Mechatroniker‘ mehrheitlich von Realschülern und teilweise sogar von Abiturienten besetzt. Auch im klassischen Wunschberuf vieler männlicher Hauptschulabsolventen, dem ‚Kfz-Mechatroniker‘, liegt die Quote an Auszubildenden mit HS-Abschluss schon unter 50%.

Im Vergleich dazu lässt sich für die abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Jahr 2003 im **Agenturbezirk Fulda** eine etwas günstigere Situation insbesondere für Realschulabsolventen feststellen. Gerade im Bereich der anspruchsvollen kaufmännischen Berufe (Gruppe a) sind Realschulabsolventen anteilmäßig stärker vertreten. Ihr Anteil macht etwa im Ausbildungsberuf ‚Bankkaufmann‘ 53,33% und beim ‚Industriekaufmann‘ 43,53% aus. Auch in den meisten anderen kaufmännischen Berufen liegen ihre Anteile höher als in Kassel: ‚Kaufmann für Bürokommunikation‘ 67,44%, ‚Kaufmann im Groß- und Außenhandel‘ 54,05%, ‚Bürokaufmann‘ 85,25%.³⁸⁷ Eine ähnliche Tendenz zeigt sich auch in der Gruppe b) im Bereich der Fachkräfte und Fachangestellten. Das bedeutet, dass Realschüler am regionalen Ausbildungsmarkt des Agenturbezirks Fulda zumindest in diesen Segmenten nicht so stark durch Absolventen mit gymnasialen Abschlüssen unter Druck geraten wie in Kassel. Die mit einem Hauptschulabschluss noch zugänglichen Berufe finden sich analog zu Kassel vor allen Dingen in den Gruppen c) und d). Die jeweiligen Anteile an abgeschlossenen Ausbildungsverträgen sind vor allem in der Gruppe c) ähnlich hoch wie in Kassel. In einigen Ausbildungsberufen der Gruppen a) bis d) sind in Fulda Hauptschüler aber noch stärker vertreten. Zum Beispiel betragen ihre Anteile am ‚Kaufmann im Einzelhandel‘ 40,23% und bei der ‚Fachkraft

³⁸⁷ Auch der nur im Agenturbezirk Fulda angebotene Ausbildungsberuf ‚Kaufmann für Verkehrsservice‘ bildet mit einem Anteil von 88,89% eine Domäne für Realschulabsolventen.

für Lagerwirtschaft' 37,50%. Aber auch in den Berufen ‚Arzthelferin‘ (22,22%) und ‚Verkäufer/in‘ (55,56%) sowie ‚KfZ-Mechatroniker‘ (64,52%) liegt ihr Anteil höher als in Kassel.

Der Nachfrageüberhang auf dem Ausbildungsstellenmarkt im Agenturbezirk Kassel vermindert damit die Übergangschancen von allgemein bildenden Schulen in das Duale Berufsbildungssystem nicht mehr nur für individuell Benachteiligte, wie Schulabgänger ohne oder mit nur sehr schwachem Hauptschulabschluss, sondern generell auch für marktbenachteiligte Jugendliche mit niedrigen Bildungsabschlüssen (unterhalb des gymnasialen Niveaus). Erstere münden vorwiegend in Maßnahmen zur individuellen Defizitkompensation wie BvB, BVJ/EIBE ein oder aber in eine außerbetriebliche Berufsausbildung. Letztere weichen aufgrund marktstruktureller Bedingungen, das heißt einer ungünstigen Angebots-Nachfrage-Relation am Ausbildungsstellenmarkt (im Jahr 2003 4.500:7.100 / im Jahr 2004 4.534:7.406 Agenturbezirk Kassel; s.o.), eher auf weiterqualifizierende (berufsbildende) Bildungsgänge der Beruflichen Schulen wie zum Beispiel Berufsfachschulen etc. aus.

Die Proportionen der einzelnen Bildungsgänge an Beruflichen Schulen im Vergleich zwischen Kassel und in Frankfurt führen die Effekte der Angebotsschwäche auf dem Kasseler Ausbildungsstellenmarkt deutlich vor Augen.

Tabelle 86: Proportionen der Bildungsgänge an Beruflichen Schule in Kassel und Frankfurt im Vergleich

Schüler an Beruflichen Schulen am 31.10.2003 nach Schulzweigen				
	KFS Kassel		KFS Frankfurt	
	N	%	N	%
Berufsschule:				
Auszubildende	8.055	58,59	21.661	76,03
BGJ	303	2,20	444	1,56
BVJ /EIBE	267	1,94	615	2,15
Berufsfachschule	1.327	9,65	1.831	6,43
Fachschule	1.402	10,20	1.507	5,29
Fachoberschule	1.504	10,94	1.892	6,64
Berufl. Gymnasium	889	6,47	538	1,89
Gesamt¹⁾	13.747	100,00	28.488	100,00

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt. Hessische Kreiszahlen, Band 1/2004, S. 34 – 37; Berufliche Schulen am 31.10.2003.

1) Die Tabelle des Statistischen Landesamtes weist für beide Städte etwas höhere Zahlen aus - für Frankfurt N=29.326 und für Kassel 14.195 - die sich aus der Addition der einzelnen Schulzweige nicht ergeben.

Der (Aus)Bildungsmarkt ist mit Perspektive auf die Anteile der Schüler in den Schulzweigen der Beruflichen Schulen im Vergleich der beiden Kreisfreien Städte Kassel und Frankfurt sehr unterschiedlich proportioniert: In Frankfurt absolvieren mit einem Anteil von 76,03% Auszubildenden an allen Schülern der Beruflichen Schulen im Verhältnis wesentlich mehr Jugendliche eine berufliche Ausbildung im Dualen System als in Kassel mit nur 58,59%. Während BGJ/BVJ/EIBE insgesamt gesehen sehr ähnlich proportioniert 3,71%:4,14% sind, weisen die absoluten Zahlen mit 303 Schülern im BGJ gegenüber Frankfurt mit N=444 eine deutliche Überproportionierung auf. In den anderen Zweigen der Beruflichen Schulen (Berufsfach-,

Fach-, Fachoberschule) ist der Anteil an Schülern mit jeweils plusminus 10% in Kassel entsprechend höher. In Kassel befinden sich in den Schulzweigen Berufsfachschule bis Berufliches Gymnasium insgesamt 37,26% aller Schüler an Beruflichen Schulen gegenüber nur 20,25 % in Frankfurt. Ein Blick auf die absoluten Zahlen verdeutlicht, dass diese vollzeitschulischen Bildungsgänge in Kassel gegenüber Frankfurt deutlich überproportioniert sind. So befinden sich beispielsweise in der größeren Stadt Frankfurt im Fachschulzweig nur etwa 100 Schüler mehr als in Kassel (1.507:1.402). Die Proportionen und die Verteilung auf die Bildungszweige in den Beruflichen Schulen spiegeln also auch die jeweilige Situation auf den regionalen Ausbildungsstellenmärkten wider und zeigen zugleich, dass Absolventen der allgemeinbildenden Schulen in Kassel sehr viel stärker auf schulische Ausbildungsgänge ausweichen. Die Beruflichen Schulen absorbieren damit einen großen Teil des Überhangs an vor allem marktbenachteiligten Schulabsolventen aus allgemeinbildenden Schulen, die auf dem regionalen Ausbildungsmarkt außen vor bleiben. Mit Perspektive auf die schlechte Ausbildungsmarktlage in der Region sind diese Jugendlichen auf die Möglichkeiten schulischer Weiterqualifikation angewiesen, um überhaupt eine Chance auf Berufsausbildung zu erhalten.

6.6 Zwischenfazit zur Region

In der Stadt Kassel steht das gesamte Angebotsspektrum von niedrigschwelligen Maßnahmen zur Nachqualifikation und Defizitkompensation bis zum Nachholen eines Abiturs (Maßnahmeträger, Berufsschulen, SfE, VHS) lokal zur Verfügung. Mit der Abendschule Kassel und dem Hessenkolleg Kassel gibt es zugleich ein gymnasiales Tagesangebot sowie ein Abendangebot in allen drei Bildungszweigen. Die Angebote der SfE streuen dabei zwar auch stark in den Landkreis Kassel. In der Fläche der Gesamtregion sieht es dagegen aber vor allem im Bereich der Mittleren Abschlüsse und der Hochschulreifen sehr viel schlechter aus. Denn während in der Region vor allem lokal im Bereich der Defizitkompensation und dem Nachholen von Hauptschulabschlüssen an Beruflichen Schulen auf ein weit aufgefüchertes Netz an Standorten zurückgegriffen werden kann, trifft dies auf weiterführende schulische Abschlüsse im Erwachsenenbereich nicht zu. In der gesamten Region können auch die Volkshochschulen zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen keinen oder nur einen geringen Beitrag leisten.

Zwar sind die Berufsschulen mit ihren weiterführenden Bildungsangeboten auch flächendeckend in der Region vertreten, die Zielgruppen aber sind von den Zugangsbedingungen her (Alter, Notendurchschnitt) stark eingeschränkt. Lokal gesehen hält zumindest der Schwalm-Eder-Kreis ein VHS-Angebot zum Nachholen von Haupt- und Realschulabschlüssen vor. Der Landkreis gehört überdies noch zum Einzugsgebiet der SfE, die für die entsprechenden Zielgruppen noch relativ gut erreichbar sind. Für Waldeck-Frankenberg, Werra-Meißner aber auch den Landkreis Fulda werden dagegen erhebliche Versorgungslücken erkennbar. Der Landkreis Hersfeld-Rotenburg ist durch die Außenstelle gut bedient, streut aber bislang nur um die Stadt Bad Hersfeld in den eigenen Landkreis. In der Fläche bleibt damit nicht nur eine (erhebliche) Versorgungslücke (insbesondere im Bereich der Mittleren Bildung), sondern – dies zeigt ein Blick auf die landkreisbezogenen Bildungsdaten - auch insgesamt ein erheblicher Bedarf an gymnasialer Bildung in weiten Teilen Nord- und Ost Hessens.

Die Entwicklung der Außenstelle Bad Hersfeld in den vergangenen fünf Jahren (von N=68 auf N=186 Studierende) führt eindrucksvoll vor Augen, dass dort, wo ein solches Bildungsangebot gemacht wird, auch eine entsprechende Nachfrage entsteht. Dieser Umstand deutet darauf hin, dass auch in den Gebieten, in denen es derzeit kein Angebot gibt, ein potenzieller Bedarf vorhanden ist. Eine Nachfrage kann aber eben nur entstehen, wenn auf Bedarfe mit einem ortsnahen und/oder verkehrstechnisch zugänglichen Angebot reagiert wird.

Insgesamt zeigt auch die angespannte und äußerst prekäre Situation auf dem regionalen Ausbildungsmarkt die Bedeutung schulischer Bildung und Weiterqualifikation.

Nicht zuletzt belegen die stark ansteigenden Schülerzahlen im Realschulbereich der Abend-
schulen Kassel und Bad Hersfeld deutlich den Wertverlust des Hauptschulabschlusses. Trotz
generell sinkender Absolventenzahlen im HS-Bereich (Tagesschulen) steigen die Studieren-
denzahlen im Abendrealschulsegment kontinuierlich an. Ein weiterer Beleg sind die Schüler-
zahlen in den weiterführenden Bildungsgängen der Beruflichen Schulen in Kassel.

TEIL III:

Neuorganisation der Schulen für Erwachsene an den Standorten Kassel und Bad Hersfeld/Fulda

Kapitel 7: Regionales Kompetenzzentrum am Standort Kassel

7. Aufbau eines regionalen Kompetenzzentrums für Erwachsene

Die beiden Kasseler SfE, die derzeit jeweils eigene Angebote zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen im Tages- und im Abendbetrieb vorhalten, sollen sich im Rahmen des projektierten Kompetenzzentrums für Erwachsene zu einer auf die Region bezogenen, organisatorisch und angebotsstrukturell integrierten Bildungseinrichtung weiterentwickeln. Unter dieser Zielperspektive steht im Fokus auf die Region eine bedarfsgerechte Profilierung des Angebotsportfolios einerseits und im Fokus auf die Nutzer eine zielgruppenspezifische, an individuellen Bedürfnissen und Lernbedarfen orientierte Ausgestaltung der Bildungsgänge andererseits im Mittelpunkt. Von zentraler Bedeutung ist hierbei neben der Ausbildung eines spezifischen Kompetenzprofils eine organisatorische und erwachsenenpädagogische Weiterentwicklung, die es erlaubt, flexibel auf regionale und nutzerbezogene Bedarfe zu reagieren.

Vor dem Hintergrund der regionalen Bedarfslage, der derzeitigen Aufstellung sowie dem Angebots-, Nachfrage- und Leistungsprofil der Schulen gehen wir in diesem Kapitel der Frage nach, was ein solches Kompetenzzentrum für die Region, in erster Linie aber für die Nutzer zu leisten hätte.

Auf der Grundlage der derzeitigen Leistungsprofile zeigen wir unter Einbezug der regionalen Befunde zunächst zentrale Optimierungsnotwendigkeiten der beiden Einzelschulen entlang der Bildungsgänge auf und entwickeln Empfehlungen für eine qualitative Verbesserung und Weiterentwicklung der Angebote (Kap. 7.1). Die einzelschulischen Empfehlungen richten sich dabei weniger auf die Weiterentwicklung der inneren Schulstruktur, sondern setzen bescheidener an den Kernkompetenzen und Kernprodukten an, die es im Kontext des regionalen (Bildungs-)Settings zu profilieren gilt. Die Empfehlungen werden im Horizont eines regionalen Kompetenzzentrums getroffen und weisen praktische Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung auf, die für die Schulen kurz- und mittelfristig umsetzbar sind.

Im Blick auf die besondere Funktion und Aufgabenstellung der Schulen für Erwachsene und die damit verknüpften spezifischen Bedingungen skizzieren wir im zweiten Kapitel allgemeine Konturen eines Kompetenzzentrums und zeigen mit Bezug auf die relevanten Referenzpunkte Nutzer, Region und Organisation generelle Entwicklungsfelder auf (Kap. 7.2).

Da bislang keine Erfahrungen mit dem Aufbau von Kompetenzzentren im Bereich der Einrichtungen des ‚Zweiten Bildungswegs‘ existieren und es damit auch kein Vorbild gibt, an dem man sich orientieren könnte, ziehen wir in einem dritten Schritt ein Beispiel aus dem Bereich der Beruflichen Schulen heran. Wir beschreiben das *RBZ-Modellprojekt* des Landes

Schleswig-Holstein und skizzieren wesentliche Parameter des Entwicklungsprozesses am Beispiel einer Modellschule in Flensburg (Kap. 7.3). Wir fokussieren dabei auch die besonders erfolgskritischen organisatorischen Elemente und Prozessvariablen des Modellprojektes auf administrativer wie schulischer Ebene, um sie für den Aufbau eines Kompetenzzentrums in Kassel fruchtbar zu machen.

Auf dieser Folie zeigen wir schließlich im vierten Kapitel über eine Verschränkung der regionalen mit den schulbezogenen Befunden wesentliche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für den Aufbau eines Kompetenzzentrums für Erwachsene am Standort Kassel auf (7.4). Da ein Kompetenzzentrum einen räumlichen Kern benötigt, um die potenziell möglichen Synergieeffekte auch entfalten zu können, entwickeln wir ausgehend von der Kasseler Situation Lösungsvorschläge für eine räumlich-organisatorische Integration der beiden Schulen und konturieren davon ausgehend ein organisatorisches Grundmodell im Fokus auf zentrale Kernangebote, mit denen ein solches Kompetenzzentrum die Bedarfe im Kontext der regionalen Bildungsinfrastruktur zu bedienen hätte. Abschließend gehen wir auf zentrale *Umsetzungsschritte und -prozesse* im Hinblick auf die Realisierung eines solchen Projektes ein.

7.1 Empfehlungen für die Bildungsgänge der beiden Schulen

7.1.1 DaZ-Aufbaukurs

Dem DaZ-Aufbaukurs, der die Funktion einer Vorbereitung von Nicht-Muttersprachlern auf den gymnasialen Unterricht hat, wurde und wird an der Abendschule Kassel ein hoher Stellenwert beigemessen. Diese besondere Relevanz wird zum einen durch das Schulprogramm unterstrichen, in dem der DaZ-Aufbaukurs als ein zentraler Entwicklungsschwerpunkt der Schule markiert wird. Zum anderen weist der Aufbaukurs in Kassel bis in die jüngste Vergangenheit hinein auch sehr hohe Teilnehmerzahlen auf: Das zweistufige DaZ-Angebot der Abendschule Kassel war im Zeitraum 1999-2003 mit rund 70 Teilnehmern pro Semester (beide Niveaustufen zusammengenommen) in Relation zum gymnasialen Kernbereich aber auch im Vergleich zu anderen hessischen AGs deutlich überdimensioniert und wurde erst im Jahr 2004 auf fast die Hälfte zurückgefahren. Dennoch liegt der nunmehr reduzierte Anteil an DaZ-Studierenden immer noch höher als an anderen Abendgymnasien.

Aus der Perspektive der Schule liegt ein programmatisches Ziel dieses Aufbaukurses für Nicht-Muttersprachler darin, den Adressaten „die Möglichkeit zu bieten, einen deutschen Schulabschluss zu erwerben“ und ihnen so berufliche Perspektiven zu eröffnen. Die Schule will hiermit „einen wichtigen Beitrag“ zur „Integration zugewanderter Mitbürger“ leisten. Sie hebt argumentativ auf ihre sozialintegrative Funktion und Leistung auch für andere Systeme ab und weist nicht zuletzt auf die Bedeutung des Angebotes für die Stadt Kassel im besonderen und den deutschen Sozialstaat im allgemeinen hin. Überdies werden die durch allgemeine Deutschkurse bei anderen Bildungsträgern, wie der VHS, erworbenen Sprachkompetenzen und -kenntnisse für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe und damit für einen schulischen Erfolg als nicht ausreichend erachtet.³⁸⁸

Ob und inwieweit die sprachpraktische und inhaltliche Vorbereitung der Teilnehmer durch den DaZ-Aufbaukurs auf den gymnasialen Unterricht erfolgreich ist, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden, die Versetzungsquoten und faktischen Übergangszahlen allerdings machen deutlich, dass das eigentliche Ziel, nämlich der Übergang in das AG und damit der Erwerb eines gymnasialen Schulabschlusses, zumindest im eigenen System nicht erreicht wird. Es zeigt sich, dass von den Teilnehmern der Niveaustufe 1 nur ein sehr geringer Anteil, nämlich durchschnittlich jeder 6., auch in den Vorkurs versetzt wird. Dieser extrem niedrige Anteil an Studierenden, der nach insgesamt zwei Semestern Aufbaukurs zumindest den Zugang zum Vorkurs erreicht, deutet darauf hin, dass die Dauer von einem Jahr *Vorbereitung*

³⁸⁸ Vgl. hierzu Schulprogramm der ASK, S. 17ff. sowie Kap. 3.2.1.11 dieses Berichtes.

auf die eigentliche gymnasiale Ausbildung zu lange ist. Denn vom Aufbaukurs 1 aus braucht ein Teilnehmer bis zur Fachhochschulreife mindestens dreieinhalb und bis zum Abitur vier- einhalb Jahre, sofern er alle Hürden auf direktem Wege überwindet. Auch aus der Niveaustufe 2 des Aufbaukurses erreicht im Durchschnitt nur ein Drittel der Studierenden die Zulassung zum Vorkurs. Unsere Befunde weisen zudem aus, dass die DaZ-Population im Laufe der gymnasialen Ausbildung so stark ausdünn, dass letztlich kaum ein Studierender noch einen Abschluss erlangt. Hinzu kommt, dass den Absolventen des DaZ-Aufbaukurses, die nach erfolgreicher Teilnahme die Abendschule wieder verlassen, derzeit auch kein „anerkanntes“ Sprachzertifikat erteilt werden kann, das eine *unmittelbare* Verwertbarkeit auf dem (Bildungs)Markt ermöglichen könnte. Ein nicht unerheblicher Teil der Studierenden – darauf deuten auch die hohen Verlustquoten bis zum Vorkurs hin – dürfte den DaZ-Aufbaukurs allerdings als kostenfreien Sprachkurs nutzen, der ihnen zweifelsohne einen Nutzwert bietet und berufliche oder bildungsorientierte Möglichkeiten in anderen Systemen eröffnen kann.³⁸⁹ Die Schule erreicht dann zwar den sozialpolitisch durchaus wünschenswerten Nebeneffekt einer besseren Integration von Nicht-Muttersprachlern, ihre zentrale Kernaufgabe aber, die ja im wesentlichen darin besteht, Erwachsene nachträglich zu einem gymnasialen Abschluss zu führen, verfehlt sie. Auf der Grundlage dieser Befunde muss man davon ausgehen, dass der DaZ-Aufbaukurs hier hauptsächlich die Funktion eines (für die Nutzer kostenfreien) Sprachkurses erfüllt und die Abendschule damit eine Leistung erbringt, die weder im Sinne des Angebotes zielführend ist, noch zum Aufgabenbereich der Schulen für Erwachsene gehört. Sprachkurse, die Nicht-Muttersprachler auf das Erwerbssystem bzw. den Besuch weiterführender schulischer Bildungseinrichtungen oder einer Deutschen Universität vorbereiten, fallen eindeutig in den Kompetenz- und Aufgabenbereich anderer Bildungsdienstleister, die ihr Angebot für die Nutzer nicht kostenneutral über Gymnasiallehrerstellen des Landes Hessen vorhalten können.

Ein Blick auf die Angebotslage in Kassel zeigt dann auch, dass es gerade im Segment des Spracherwerbs mit der VHS einen spezialisierten Anbieter gibt, der sogar über ein eigenes Sprachzentrum für Deutschkurse verfügt. So hält die VHS Kassel ein breites Kursangebot ‚Deutsch als Fremdsprache‘ auf unterschiedlichen Niveaustufen vor, die entlang des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ an allen VHS-Standorten in Hessen einheitlich in sechs Stufen von A1 (Anfänger) bis C2 (fast muttersprachliche Kompetenz) gegliedert sind. Kurse in ‚Deutsch als Fremdsprache‘ werden damit auch von den Volkshoch-

³⁸⁹ Mangels Daten können hier allerdings weder über Nutzerperspektiven und -motive noch über den genauen Verbleib der DaZ-Absolventen gesicherte Aussagen getroffen werden.

schulen der gesamten nordhessischen Region als standardisierte Dienstleistung angeboten. Die VHS-Teilnehmer können entlang der Niveaustufen unterschiedliche Sprachprüfungen ablegen und anerkannte Zertifikate wie etwa „Deutsch als Fremdsprache“ erwerben. Auf den höheren Niveaus (C1 und C2) bereiten die VHS-Kurse überdies auf die Sprachprüfungen des Goethe-Instituts (z.B. die ZMP und ZOP) sowie auf die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) und Test-DAF vor.³⁹⁰ Davon ausgehend, dass die VHS ihre Teilnehmer auf externe Prüfungen vorbereitet, die hinlänglich für den Besuch einer deutschen Hochschule sind, sollte ein niedrigeres Niveau eigentlich bereits ausreichen, um dem gymnasialen Unterricht im Vorkurs folgen zu können.

Empfehlungen:

Der DaZ-Aufbaukurs kann vor diesem Hintergrund zwar nicht den Kernprodukten der Schule zugerechnet werden, eine Fortführung als mitlaufendes Angebot für bildungsinteressierte Nicht-Muttersprachler erscheint unter bestimmten Bedingungen aber dennoch sinnvoll. Das Angebot sollte sich allerdings nur an solche Adressaten richten, die beabsichtigen, das Abendgymnasium auch wirklich zu besuchen. Insofern erscheint eine intensive Einstiegsberatung notwendig, nicht nur um die Motivlage der Bewerber für den Besuch des Aufbaukurses zu überprüfen, sondern darüber hinaus auch um vor dem Hintergrund der bisherigen Bildungsbiografie der Bewerber eine Erfolgsprognose hinsichtlich des sich anschließenden gymnasialen Bildungsgangs erstellen zu können. In Anbetracht der Gesamtdauer der gymnasialen Ausbildung sollte der Aufbaukurs ein Semester nicht überschreiten, da ansonsten – wie die vorliegenden Daten zeigen – mit einer zu geringen Verbleibs- bzw. Übergangsquote zu rechnen ist. Wir empfehlen daher, die bisherige 2-stufige Niveaution aufzugeben und durch einen halbjährigen Kurs zu ersetzen, der eindeutig auf den Besuch des Abendgymnasiums fokussiert ist. Studierende, die entlang ihres Sprachkompetenzniveaus bislang den Aufbaukurs 1 besuchten, sollten zukünftig die entsprechenden Sprachkenntnisse außerhalb der Abendschule etwa in VHS-Kursen erwerben. Weiter erscheint es sinnvoll, die Aufnahmemodalität zu modifizieren: Zur Einstufung der Bewerber bietet sich eine Orientierung am „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ an, der auch den VHS-Niveaustufen zugrunde liegt. Dies böte eine eindeutige und verbindliche Orientierung sowohl für die Bewerber als auch für die Schule, da die (VHS-)Niveaustufen überregional einheitlich geregelt sind. Eine solche Neuregelung der Aufnahmepraxis für Nicht-Muttersprachler bietet nicht

³⁹⁰ Vgl. auch das Gesamtprogramm Herbst 2004 sowie das Programm Deutsch als Fremdsprache / 2. Semester 2004 der VHS Kassel.

zuletzt einen Vorteil auch im regionalen Bildungssetting und könnte eine transparente und verlässliche Verweisungsstruktur zwischen VHS und AG etablieren. Eine Anpassung der Aufnahmemodalitäten an die Niveaustufen des Europäischen Standards würde die Festlegung eines Mindestsprachniveaus zum Besuch des Abendgymnasiums ermöglichen.³⁹¹ Da die VHS gerade im Segment des Spracherwerbs ein breites und gut etabliertes Angebot vorhält und auch über einen entsprechenden Einstufungstest zur Einschätzung der Sprachkompetenzniveaus verfügt, sollte diesbezüglich eine enge Kooperation und Vernetzung angestrebt werden. Insgesamt gesehen sollte es das explizite Ziel der Abendschule sein, die Übergangszahlen aus dem Aufbaulehrgang in den Vorkurs des AG deutlich zu erhöhen. Die Versetzungsquoten von ca. einem Drittel der DaZ-Studierenden aus dem bisherigen AK2-Kurs sind nicht ausreichend. Eine kontinuierliche mitlaufende Evaluation und Erfolgsprüfung des DaZ-Lehrgangs seitens der Schule ist angesichts der bisherigen Versetzungs- und Erfolgsquoten der Studierenden dringend anzupfehlen. Über die bislang schon vorgenommene statistische Erfassung der Anfänger- und Versetzungszahlen hinaus wäre daher zu dokumentieren, wie viele der DaZ-Studierenden letztlich auch einen gymnasialen Abschluss erwerben, um den Grad der Zielerreichung überhaupt einschätzen zu können.

7.1.2 Abendhauptschule

Im Bildungssegment ‚Hauptschule‘ ist in der Region eine gute bis sehr gute regionale/lokale Versorgung insbesondere für jüngere und problematische Adressaten sichergestellt. Das auf Defizitkompensation fokussierte zielgruppenspezifisch differenzierte Angebot auf dem unteren Bildungslevel wird weitestgehend von spezialisierten Bildungsträgern, wie den Beruflichen Schulen und Freien Trägern, in der Fläche abgedeckt. Für die Zielgruppe der 16-19-Jährigen ohne Hauptschulabschluss und/oder mit schulischen bzw. sprachlichen Defiziten wurde eigens das EIBE-Programm aufgelegt, das hauptsächlich von Beruflichen Schulen vorgehalten wird. Selbst für die Zielgruppe junger Erwachsener bis zu 25 Jahren existieren in Kassel und der näheren Region mit den BvB-Maßnahmen der Agentur für Arbeit unterschiedliche praxisnahe/integrierte Angebote, die auf die externe Hauptschulprüfung vorbereiten. Zur Vermittlung des schulischen Bildungsminimums bedarf es im Sinne der Defizitkompensation, die ja nicht nur Leistungsdefizite zu bearbeiten hat, überdies einer professionellen sozial- und/oder sonderpädagogischen Betreuung und intensiver Beratung, die im Rahmen spezialisierter Angebote gewährleistet ist. Da Defizitkompensation gerade im Blick auf junge Adres-

³⁹¹ Der Leiter des Fachbereichs Sprachen der VHS Kassel empfiehlt für die Teilnahme am regulären Unterricht der gymnasialen Oberstufe ein Deutschniveau von mindestens B2. Eine bessere Voraussetzung sei aber ein C1-Niveau oder die Zentrale Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts (ZMP).

satengruppen orts- und zeitnah angeboten werden sollte und wird, ist der HS-Bereich auch kein Feld, mit dem man verstärkt in die Region hinein wirken könnte. Das Angebot der Abendhauptschule in Kassel ist insofern nur als ein ergänzendes zu verstehen, das sich an ältere Adressatengruppen richtet bzw. richten sollte, die durch das engmaschige Netz der Besonderen Bildungsgänge und/oder BvB-Maßnahmen gefallen sind. Die AHS ist m.a.W. ein eher lokales Bildungsangebot, das mit Blick auf die Versorgungslage in der Stadt Kassel weder ein Wachstumspotenzial verspricht, noch eine Ausweitung zwingend notwendig macht. Zudem wird dieser Bildungsgang von der Abendsschule Kassel auch nicht als ein Wachstumsbereich profiliert, sondern im Gegenteil eher mit Bezug auf die ‚schwierige‘ Klientel problematisiert und deshalb auch nur in relativ kleinen Gruppen einzügig vorgehalten. Insgesamt gesehen stellt das Bildungsangebot der Abendhauptschule sowohl von der Größe als auch vom regionalen Bildungsbedarf her gesehen eher ein Nebenprodukt dar, das in seiner derzeitigen Form zwar mitläuft, aber im Gesamtangebot der Schule eine untergeordnete Rolle spielt. Dies deckt sich allerdings mit den hessenweiten Studierendenzahlen der Schulen für Erwachsene. Das Hauptschulsegment erweist sich auch von dieser Seite als ein nur marginaler Bereich im Gesamtportfolio des Zweiten Bildungsweges.

Empfehlungen:

Im HS-Bereich stellt sich generell die Frage, ob ein Abendangebot für eine Klientel mit spezifischen Förder- und Lernbedarfen pädagogisch überhaupt sinnvoll ist. Unter (sozial)pädagogischen Gesichtspunkten wäre für diese Adressatengruppe, die aufgrund des fehlenden Bildungsabschlusses keinen Zugang zum Ausbildungs-/Arbeitsmarkt findet, ja gerade eine Tagesstrukturierung von enormer Bedeutung. Will man also benachteiligten Jugendlichen Chancen erschließen, müsste man ihnen auch Gelegenheit zur Einübung in die (Disziplin der) Arbeitswelt geben. Ein sinnvolles Angebot, das Jugendlichen auf dem engen regionalen Arbeitsmarkt auch tatsächlich Chancen eröffnen kann, müsste insofern entweder als reines Tagesangebot (mit integrierten Praktika) geschaltet werden, zumindest jedoch den Abendunterricht mit betrieblichen Praktika am Tage verkoppeln. Hier wäre also zu prüfen, ob und wenn ja wie viele der AHS-Studierenden überhaupt berufstätig sind und ob es von daher möglich wäre, die AHS als reines Tagesangebot vorzuhalten.³⁹² Jedenfalls müssten im HS-Bereich

³⁹² Einer zeitlichen Flexibilisierung des Hauptsschulunterrichts steht die Abendschule Kassel allerdings aus grundsätzlichen Erwägungen heraus bislang ablehnend gegenüber (vgl. Kap. 3.2.1.10). Es wird seitens der Schulleitung argumentiert, dass der besondere (sozial)pädagogische „Erziehungsauftrag“ gegenüber der Hauptschulklientel nur unter gleichzeitiger Anwesenheit von Gymnasial- und Realschulklassen – und damit nur am Abend – erfüllt werden könne. Gerade die Studierenden der höheren Bildungsgänge fungierten als gleichsam erziehendes soziales Korrektiv, das durch seine Vorbildfunktion positiv auf die AHS-Studierendenschaft abfär-

Vernetzungsstrukturen zur Agentur für Arbeit, zu ausbildenden Betrieben der Region sowie zu den Beruflichen Schulen etabliert bzw. intensiviert werden, um betriebliche Praktika und – damit zusammenhängend – auch den Übergang Schule/Beruf systematisch gestalten zu können. Da die regionalen Befunde aber zeigen, dass Hauptschulabsolventen auf dem ‚ersten Ausbildungsmarkt‘ in Kassel kaum Chancen auf eine Ausbildungsstelle haben, wären für diese Adressaten darüber hinaus Übergänge in weiterführende Bildungsgänge des eigenen Systems (R-Bereich) deutlich zu profilieren. Der Übergang von H2 in den R-Bereich müsste curricular so abgestimmt und durch intensive Beratung flankiert werden, dass für geeignete AHS-Absolventen ein relativ reibungsloser Wechsel möglich ist und eine reelle Chance besteht, zu einem mittleren Abschluss zu gelangen. Geeigneten Studierenden mit weitergehender Bildungsaspiration sollte dabei die Möglichkeit zu einem zeitsparenden Quereinstieg in das 3. Realschulsemester geboten werden. Ein solcher Übergang ist dann durch eine entsprechende Lernberatung zu moderieren und durch Fördermaßnahmen zu unterstützen, um die Erfolgchancen zu erhöhen. Motivierten Absolventen der Abendhauptschule ist vor dem Hintergrund der desolaten Situation am regionalen Ausbildungsmarkt auf alle Fälle der Erwerb eines weiterführenden schulischen Abschlusses anzuempfehlen. In diesem Kontext stellen auch die Absolventen der Besonderen Bildungsgänge, die an den Beruflichen Schulen einen gleichgestellten Hauptschulabschluss erworben haben, sowie die Maßnahmenteilnehmer, die ihren Abschluss über eine Externenprüfung erlangt haben, eine besondere Zielgruppe für den (Übergang in den) RS-Bereich dar. Für diese Adressaten wäre über ein zielgruppenspezifisch zugeschnittenes (Förder-)Angebot nachzudenken, das einen erfolgreichen Einstieg in die ARS ermöglicht. Denn ein Scheitern dieser Zielgruppen erscheint im derzeitigen Modell der Findungsphase hoch wahrscheinlich (vgl. Kap. 7.1.3).

7.1.3 Abendrealschule

Anders als im Hauptsschulsegment und im Bereich der Sprachförderung für Nicht-Muttersprachler (DaZ-Aufbaukurs) gibt es in Kassel und der Region kaum Alternativen zu dem Abendrealschulangebot der ASK. Das Angebotsspektrum zum nachträglichen Erwerb mittlerer Abschlüsse weist gerade in der Fläche Nordhessens zum Teil erhebliche Versorgungslücken auf. Auch die Volkshochschulen der Region können in diesem Segment keinen oder einen nur sehr geringen Beitrag leisten. Einzig die Beruflichen Schulen halten unterschiedliche, aber stark zielgruppenspezifisch eingeschränkte Möglichkeiten zum Erwerb einer

be. Die Relevanz dieses Arguments einmal dahingestellt, wird es vor dem Hintergrund einer Notwendigkeit von Tagesunterricht auch im R-Bereich ohnehin obsolet.

Mittleren Reife vor: Das Angebot der zweijährigen Berufsfachschule adressiert unter 18-jährige Jugendliche mit einem mindestens befriedigenden Hauptschulabschluss, die auf diesem Wege einen der Mittleren Reife gleichgestellten Abschluss erlangen können. Unter bestimmten Bedingungen können Auszubildende im Rahmen der Berufsschule ausbildungsintegriert einen Realschulabschluss erwerben. Die praxisorientierten Besonderen Bildungsgänge (etwa EIBE) richten sich an Jugendliche ohne Schulabschluss, die im Wege der zweijährigen Ausbildung auch einen Realschulabschluss über die Externenprüfung erreichen können. Die Abendrealschule in Kassel ist, insbesondere auch mit Blick auf die prekäre Situation am regionalen Ausbildungsmarkt, damit ein für die Region unverzichtbares Bildungsangebot für junge Erwachsene. Zwar ist das Realschulsegment auch hessenweit ein zentraler Wachstumsbereich der SfE, in Kassel aber gewinnt es aufgrund der wirtschaftlichen Gesamtlage der Region ganz besonders an Bedeutung. Die kontinuierlich steigenden Anfängerzahlen in Kassel unterstreichen die Bedarfslage deutlich. Von der Nachfragerseite her wird man deshalb in hohem Maße mit marktbenachteiligten Jugendlichen zu rechnen haben, die mit einem Hauptschulabschluss an der Eintrittsstelle zum Berufsbildungssystem scheitern und weder einen Ausbildungsplatz noch einen Arbeitsplatz finden können, und insofern - aus der Not - eine schulische Höherqualifizierung anstreben. Es ist weiter davon auszugehen, dass die Abendschule auch mit Jugendlichen konfrontiert wird, die die Ausbildung bei weitgehend ungeklärter Motivationslage und mit uneindeutigen Zukunftsvorstellungen beginnen (vgl. Kap. 3.2.2.1, Pkt. d). Mit anderen Worten hat man es hier mit sehr heterogenen Gruppen zu tun, von hochmotivierten Berufstätigen mit eindeutigen Bildungsambitionen auf der einen Seite bis hin zu beschäftigungs- und perspektivlosen jungen Erwachsenen auf der anderen. Vor diesem Hintergrund ist es umso wichtiger, seitens der Abendschule ein zielgruppenorientiertes und qualitätsvolles Angebot für die Nutzer bereitzuhalten. Daraus ergibt sich an der Eintrittsstelle des Systems die Notwendigkeit eines ‚Clearing‘, um die Bildungsvoraussetzungen und die Motivation der Bewerber zu überprüfen und ein abgesichertes individuelles Kompetenzprofil zu erstellen. Das von der ASK präferierte Modell der **Findungsphase** (vgl. Kap. 3.2.1.3) ist hierzu allerdings das falsche Instrument. Wie sich aus den extrem hohen Verlustquoten im ersten Semester ergibt, erzeugt diese bislang praktizierte Regelung einen hochgradig kontraproduktiven Drehtüreffekt, der zudem für beide Seiten unbefriedigend ist, da er Ressourcen bindet, ohne für das Gros der Nutzer zu einem Ergebnis zu führen.³⁹³ Es erscheint völlig inakzeptabel, dass bei einer kontinuierlich hohen halbjährlichen Anfängerzahl von z.T. über 100 Studierenden ein großer Teil die Ausbildung schon nach wenigen Wochen oder Monaten wieder

³⁹³ Vgl. dazu Kap. 5.

abbricht und die Schule verlässt. Die Schule muss hier stärker als bisher auch die Verantwortung für die Klientel übernehmen, indem sie eine fundierte Bildungs- und Eingangsberatung durchführt und Bewerberströme entlang individueller Kompetenzprofile kanalisiert. Hierzu gehört es dann auch, bei einer negativen Erfolgsprognose Bewerber gegebenenfalls auf andere Systeme oder defizitkompensierende Vorschaltmaßnahmen zu verweisen. Aus einer systematischen Kompetenzerfassung und entsprechender Beratung könnte bei einer Negativprognose beispielsweise die Empfehlung resultieren, *vor* dem Beginn der Ausbildung zunächst einen VHS-Deutsch- oder Englischkurs auf entsprechendem Niveau zu absolvieren. Ein Clearing kann jedenfalls nicht in die Verantwortung von Nutzern gegeben werden, deren Motivationslage zum Teil vollkommen ungeklärt und deren Leistungspotenzial schon auf Grund bisheriger Mißerfolgserfahrungen eingeschränkt ist. Es mutet nachgerade zynisch an, hier auf die, wenn auch durch (Tendenz-)Noten und/oder Exklusionsberatung fremdinduzierte Selbstselektion der Nutzer zu setzen, die dann ihren Bildungskarrieren ein (weiteres) Erlebnis des Scheiterns hinzufügen müssen. In Anbetracht der Angebotslage in Kassel und der Region haben diese Nutzer aber, anders als etwa in Frankfurt, keine oder nur wenige Alternativen, einen mittleren Abschluss auf anderem Wege nachträglich zu erwerben. Sie werden mit einem Schulabschluss, der insbesondere in dieser Region kaum noch einen Tauschwert auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt besitzt, von der Schule mehr oder weniger alleine gelassen und sind damit auf ‚*Maßnahmekarrieren vor den Toren des (Berufs-)Bildungssystems*‘ verwiesen. Der Abendschule, die quasi eine Monopolstellung im Realschulsegment besitzt, erwächst daraus zugleich auch eine besondere Verantwortung für ihre Nutzer. Die Schule müsste sich hier als Clearingsstelle für die Bewerber begreifen und vom Modell der Vollinklusion mit nachgeschalteter ‚Selektionsphase‘ zu einem informationsbasierten vorgängig selektiven Inklusionsmodell übergehen, das mit einer systematischen Förderung der Studierenden verknüpft ist. Denn gerade die sensible Anfangsphase ist für die Bindung der Studierenden an die Schule und den weiteren Verlauf der Ausbildung ausschlaggebend.³⁹⁴

Auf der Basis einer systematischen Kompetenzerfassung durch Einstufungstests lassen sich nicht nur generelle Erfolgsprognosen erstellen, sondern überdies Stärken-Schwächen-Analysen durchführen, so dass spezifische individuelle Förderbedarfe bereits an der Eintrittsstelle ins System identifiziert werden können. Diese Analyse ist als Grundlage für individuelle Beratungsgespräche nutzbar und bietet zudem die Möglichkeit, bereits zu Beginn der Ausbil-

³⁹⁴ Vor diesem Hintergrund sind auch die Kasseler Eingangsklassengrößen von z.T. deutlich über 30 Studierenden als problematisch zu bewerten. Solche Größenordnungen erschweren nicht nur eine intensive Beratung und Betreuung, sondern wirken sich auch negativ auf die Lernatmosphäre im Klassenverband sowie auf die Gruppenkohäsion aus.

dung am Förderbedarf der Nutzer anzusetzen, um auch im weiteren Verlauf eine Demotivati- on zu vermeiden und Lernfortschritte fundiert beurteilen zu können. Ein dezidiertes Clearing an der Eingangsstelle hätte also sowohl für die Schule als auch für die Nutzer die Funktion, vor dem Hintergrund schulischer Anforderungen und vorhandener Bildungs-, Leistungs- und Motivationsvoraussetzungen individuelle Erfolgchancen abzuschätzen und zum Ausgangs- punkt weiterer Bildungsentscheidungen und –planungen zu machen. Erst auf dieser informier- ten Basis ließe sich das Angebot auch als eine Bildungsdienstleistung konturieren, in der sich eine Anbieter-Nutzer-Beziehung etablieren kann, die für beide Seiten verlässlich und produk- tiv gestaltbar wird. Ein Clearing in diesem Sinne hätte insofern unterschiedliches zu leisten: Erstens das Kompetenzprofil der Bewerber durch Einstufungstest zu erfassen, zweitens die Motivationslage und die Lernvoraussetzungen der Nutzer zu klären, drittens eine Erfolgs- prognose zu erstellen und Förderbedarf zu identifizieren sowie viertens Ansprüche der Schule mit Zielen und Interessen der Nutzer abzugleichen und Bewerber mit negativer Prognose ge- gebenenfalls auf vorgeschaltete Maßnahmen zur Defizitkompensation zu verweisen.

Empfehlungen:

Wir empfehlen, den nutzerfreundlichen halbjährlichen Aufnahmerhythmus der Abendreal- schule schon aufgrund der kontinuierlich hohen Nachfrage dieses Bildungsangebotes auf je- den Fall beizubehalten. Dagegen sollten die bisherigen, im Wesentlichen an formalen Krite- rien orientierten **Aufnahmemodalitäten** unbedingt modifiziert werden. Es erscheint wenig sinnvoll, Aufnahmeentscheidungen und Einstufungen ausschließlich entlang des Bildungsab- schlusses und der generellen Zugangsbedingungen zu treffen, da diese Kriterien hinsichtlich der Leistungsfähigkeit und Motivation der individuellen Bewerber wenig trennscharf sind. An die Stelle einer Aufnahme nach den formalen (Organisations-)Regeln des Systems sollte im Sinne einer pädagogischen Diagnostik eine Einstufung entsprechend des Kompetenzprofils der Nutzer treten. Es empfiehlt sich, bereits an der Eintrittsstelle in das System eine systemati- sche an objektiven (Leistungs-)Kriterien orientierte Aufnahmepraxis zu etablieren und die Findungsphase, die ja letztlich nur ein verzeitlichtes Aufnahme- und Selektionsverfahren dar- stellt, aufzugeben, da diese Praxis sowohl unter ökonomischen wie unter pädagogischen As-pekten (Drehtüreffekt) eher kontraproduktiv wirkt.

Das Modell der Findungsphase sollte vielmehr durch eine systematische Kompetenzerfassung in Form einer Bestandsaufnahme ersetzt werden. Die Bestandsaufnahme sollte einen schriftli- chen **Einstufungstest** in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch sowie eine an- schließende individuelle Eingangsberatung umfassen. Solche Tests müssen nicht neu entwi-

ckelt werden, vielmehr liegen sie als Instrumente bereits vor und zwar nicht nur im Volkshochschulsektor (hier etwa VHS Frankfurt), sondern darüber hinaus auch im Bereich der SfE. So werden Aufnahme-/Einstufungstests auch an Abendrealschulen bereits erfolgreich angewandt, wie etwa das Beispiel Groß-Gerau zeigt. Ein Einstufungstest als obligatorischer Bestandteil des Aufnahmeverfahrens unterstreicht dabei die Wertigkeit der Ausbildung und dient zugleich auch als *ein* Indikator für die Bildungsmotivation und die Ernsthaftigkeit der Intention der Bewerber. Wie die Erfahrungen in Groß-Gerau zeigen, führen derartige Einstufungstests im Effekt zu einer deutlichen Verringerung der Verlustquoten zwischen erstem und zweitem Semester. Ausgehend von einer dezidierten Erfassung der Kompetenzprofile der Nutzer können die an der Abendschule bereits vorhandenen Zusatzangebote und Fördermaßnahmen wie das integrierte DaZ, die Nachhilfe-AGs oder die zusätzlichen Unterrichtsstunden in den Kernfächern bereits von Anfang an punktgenau entlang der individuellen Bedarfe zugeschaltet werden. Umgekehrt können die Ergebnisse der Einstufungstests auch dahingehend genutzt werden, überdurchschnittlich erfolgreichen Testteilnehmern eine Empfehlung für den Vorkurs des AG zu geben – wenngleich sie nur über einen Hauptschulabschluss verfügen. +- Bewerbern mit insgesamt positiver Erfolgsprognose muss jedenfalls die Möglichkeit eingeräumt werden, einen höheren Bildungsabschluss zu erwerben und so innerhalb von zweieinhalb Jahren etwa zur Fachhochschulreife zu gelangen, statt den zeitintensiven Umweg über die Abendrealschule zu gehen.

Darüber hinaus ist eine intensive individuelle **Lernberatung und –begleitung** im Verlauf der Ausbildung, wie sie etwa im Rahmen des Tutorenmodells am Hessenkolleg praktiziert wird, unabdingbar, um ein (leistungsmäßiges) Scheitern der Studierenden sowie frühzeitige Abbrüche möglichst zu vermeiden.³⁹⁵ Leistungsschwächere Studierende können so relativ zeitnah durch entsprechende Maßnahmen unterstützt werden. Ein zentrales Element bildet in diesem Kontext eine mindestens halbjährliche Rückmeldung der Lernstandseinschätzung, die nicht wie bisher unterrichtsintegriert im Klassenverband, sondern teilnehmerorientiert in individuellen Einzelgesprächen erfolgen sollte. Eine individuelle Lernberatung sollte jedenfalls nicht erst in Problemfällen einsetzen, sondern routinemäßig für *alle* Studierenden in *allen* Ausbildungsphasen etabliert werden. Vor allem der Anfangs-, aber auch der Endphase der Ausbildung wäre hierbei eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Gerade an der letzten Schwelle (R4) sollte nach beinahe zwei Jahren Ausbildung ein vorzeitiges Scheitern und/oder Abbrüche vor dem Erreichen des Bildungsziels durch entsprechende Beratung und Fördermaß-

³⁹⁵ Eine Möglichkeit für eine Intensivierung der Beratung stellen etwa Entlastungstunden für Klassenlehrer/Tutoren gerade in der Anfangsphase der Ausbildung dar.

nahmen zu vermeiden sein. M.a.W. sollte die größte Zahl der Studierenden, die diese Schwelle erreicht hat, auch zu einem Abschluss geführt werden.

Insgesamt könnte ein Shift hin zu einer expliziten Beratungsorientierung und Teilnehmerorientierung, die auch programmatisch und kulturell zu verankern wäre, jedenfalls einen Beitrag dazu leisten, Verlustquoten zu verringern bzw. Erfolgs- und Abschlussquoten deutlich zu erhöhen.

Im Fokus auf die zentrale Bedeutung des Realschulsegments der Abendschule im regionalen Bildungssetting empfehlen wir, eine zeitliche Flexibilisierung des Angebotes in den Tagesbereich hinein vorzunehmen. Ein zusätzliches **Tagesangebot** im Realschulbereich ist in mehrfacher Hinsicht dringend geboten. Denn einerseits gibt es in der gesamten Region kein grundständiges Angebot zum Nachholen der Mittleren Reife im Tagesunterricht. Andererseits ist ein Tagesangebot für spezifische Zielgruppen auch unter pädagogischen Gesichtspunkten einem Abendangebot vorzuziehen. Die Notwendigkeit eines solchen Tagesangebotes wird auch von den Experten der VHS besonders hervorgehoben. Für die früher stark frequentierten Vormittagskurse im Realschulsegment der VHS in Kassel gebe es trotz der hohen Nachfrage bislang keinen Ersatz.³⁹⁶ Interessenten in Kassel und der nordhessischen Region sind bislang auf das *Abendangebot* der ARS als nahezu einzige Möglichkeit zum nachträglichen Erwerb eines Realschulabschlusses verwiesen. Mit Perspektive auf die spezifische Klientel des Realschulsegments erscheint es – auch in Anbetracht der regionalen Bedarfslage – mehr als sinnvoll, ein Tagesangebot zu schalten. Geht man einmal davon aus, dass die spezifische Zielgruppe marktbenachteiligter Jugendlicher kaum einer regelmäßigen Berufstätigkeit nachgehen wird, ist ein Schulbesuch im Tagesunterricht auch unter pädagogischen Gesichtspunkten angezeigt. Denn gerade für diese jungen Erwachsenen ist eine Tagesstrukturierung nicht zuletzt deshalb besonders wichtig, weil ihnen damit zugleich eine Einübung in die ‚Disziplin der Arbeitswelt‘ (mit geregelten Tagesabläufen) ermöglicht wird. Von einem zusätzlichen Angebot im Tagesunterricht könnten also vor allem arbeits- und ausbildungslose Studierende profitieren, die eine Höherqualifizierung anstreben, um überhaupt Zugang zum Ausbildungsmarkt zu erhalten. Insbesondere für diese Adressatengruppe dürfte ein Lernen am Tage nicht nur angemessener, sondern überdies auch Erfolg versprechender sein als in den Abendstunden und sich im Effekt auch positiv auf die Abschlusswahrscheinlichkeit auswirken.

³⁹⁶ Die VHS Kassel hält zwar keine eigenes Kursangebot im R-Bereich mehr vor, dennoch gehen dort aus der gesamten Region sehr viele Nachfragen nach einem Tagesangebot ein.

Ein Tagesangebot, vormittags oder am frühen Nachmittag, könnte zudem mit Blick auf die verkehrstechnische Erreichbarkeit stärker in die Region hinein wirken und damit einen größeren Einzugsbereich und zusätzliche Zielgruppen bedienen, da in vorwiegend ländlichen Gebieten gerade jenseits der Hauptverkehrsachsen die Anbindung an den ÖPNV tagsüber weitaus besser sein dürfte als in den späten Abendstunden.

7.1.4 Gymnasialer Bildungsbereich

Für die Region Nordhessen lässt sich insgesamt – so unsere Befunde – ein Nachholbedarf im Bereich gymnasialer Schulabschlüsse konstatieren. Die jährlichen Abitursquoten im allgemein bildenden Schulsystem liegen sowohl in den nordhessischen Landkreisen als auch in der Stadt Kassel selbst zum Teil deutlich niedriger als in den mittel- und südhessischen Vergleichsregionen und Städten. Dass Nordhessen im Hinblick auf die Schulabgänger mit Abitur im hessenweiten Regionenvergleich relativ schlecht abschneidet, ist dabei nicht zuletzt auf eine große flächenmäßige Ausdehnung bei überwiegend kleinstädtischer Besiedlungsstruktur zurückzuführen. Großräumige Flächengebiete geraten schon von den faktischen Bildungsangeboten – also von der Bildungsdichte her – immer gegenüber großstädtisch geprägten Ballungsräumen ins Hintertreffen. Nimmt man Aspekte regionaler Leistungs- und Zukunftsfähigkeit hinzu und damit auch die konkrete Lage auf dem Ausbildungs- und Beschäftigungsmarkt, umso wichtiger sind nicht zuletzt mit Blick auf die Verteilung individueller Lebenschancen auch die regionalen Möglichkeiten zum Nachholen gymnasialer Schulabschlüsse. Umgekehrt gewinnt das regionale Bildungsniveau mit Fokus auf die wirtschaftliche Entwicklungs- und Innovationsfähigkeit sowie die Leistungskraft der Region vor dem Hintergrund einer zunehmend wissensintensiven Arbeitswelt eine zentrale Bedeutung. Die nordhessischen Landkreise aber weisen mit Ausnahme des Schwalm-Eder-Kreises im Jahr 2003 Abitursquoten auf, die sich noch unterhalb der 20%-Marke bewegen³⁹⁷ – ein Anteil, der gerade für die strukturschwache Region viel zu niedrig liegt und nicht nur einen Standort- und Wettbewerbsnachteil mit sich bringt, sondern vor allem eine regional bedingte Bildungsbenachteiligung widerspiegelt, die im Zusammenhang mit der Arbeits- und Ausbildungsmarktlage zu einem individuellen Risikofaktor kulminieren kann. Im System des Zweiten Bildungswegs, das Effekte ‚ungleicher‘ Bildungsverteilung des Ersten Bildungswegs kompensieren könnte aber sind die Bildungsangebote ebenfalls regional ungleich verteilt. Denn ein Blick auf die Hessenkarte zeigt, dass sich die überwiegende Mehrzahl an SfE-Standorten in den Ballungs-

³⁹⁷ Abitursquoten: LK Werra-Meißner 15,56%; LK Kassel 16,78%; LK Waldeck-Frankenberg 19,25%; LK Schwalm-Eder 23,09% (vgl. Kap. 6.1.4).

räumen Südhessens konzentriert. Dieser Umstand birgt ein zusätzliches Risiko gerade für Jugendliche, deren Bildungsbiografie im ländlichen Raum Nordhessens stecken geblieben ist. Das vorhandene regionale oder genauer lokale Angebot zum *Nachholen* eines gymnasialen Schulabschlusses für junge Erwachsene beschränkt sich, neben dem zielgruppenspezifisch eng zugeschnittenen Angebot der Beruflichen Schulen, im Wesentlichen auf die beiden SfE in Kassel. Auch die Volkshochschulen der Region halten im gymnasialen Ausbildungsbereich keine Kursangebote vor.³⁹⁸ Insofern sind sowohl das gymnasiale Tages- als auch das Abendangebot für die Region unverzichtbar. Denn – so unsere These – je niedriger die Bildungsbe- teiligung im gymnasialen Segment des ‚1. Bildungsweges‘ und je schlechter die Marktlage einer Region ist, desto höher ist der Bedarf und desto wichtiger sind die zielgruppenspezifi- schen Angebote, die jungen Erwachsenen auf dem ‚2. Bildungsweg‘ eine schulische Höher- qualifizierung ermöglichen. *Auch mit Perspektive auf die regionale Chancengerechtigkeit erscheint es notwendig, sowohl das gymnasiale Abendangebot als auch das Tagesangebot in seiner grundlegenden Form nicht nur beizubehalten und zu optimieren, vielmehr sollte es in den für die Nutzer und die Region besonders erfolversprechenden Bereichen noch weiter ausgebaut werden.*

Im Fokus auf die derzeitigen Kompetenz- und Leistungsprofile im gymnasialen Bildungs- segment zeigen wir zunächst einzelschulische Entwicklungsfelder und -notwendigkeiten für beide SfE auf. Anders als etwa im Realschulsegment lässt sich das eigentliche Potenzial für eine nutzerzentrierte und regional ausgerichtete Angebotsoptimierung und -profilierung sowie für organisations- und leistungsbezogene Synergien aber erst im Blick auf eine Zusammenar- beit der beiden Kasseler Schulen für Erwachsene entwickeln.

7.1.4.1 Abendgymnasium

Im Blick auf die Nachfrage- und Leistungsdaten der Schule (vgl. insbes. Kap. 5) ist zunächst allgemein festzustellen, dass das Abendgymnasium Kassel von der tendenziell steigenden Nachfrage nach gymnasialer Bildung kaum profitieren kann. Es ist weiter zu konstatieren, dass der Output an gymnasialen Abschlüssen, insbesondere an Abituren, relativ niedrig ist. Bei den nach Q2 erteilten ‚Fachhochschulreifen‘ ist dabei nicht nur ein (leichter) Anstieg zu verzeichnen, vielmehr ist die Fachhochschulreife im Vergleich zum Abitur mittlerweile der häufigste gymnasiale Abschluss am Abendgymnasium. Dieser Abschlusstypus entwickelt sich damit zum eigentlichen Kernprodukt der Schule. Ingesamt gesehen weist das Abendgymnasi- um sehr niedrige Abschluss- und Erfolgsquoten auf, die noch deutlich geringer ausfallen als

³⁹⁸ Eine Ausnahme bildet die VHS Kassel, die für besonders befähigte Berufstätige ein Angebot vorhält, das aber zahlenmäßig kaum ins Gewicht fällt.

die der eigenen Außenstelle in Bad Hersfeld. Wie bereits in Kap. 4.4 skizziert, verweisen diese Befunde auf *zwei wesentliche Problemfelder* des Abendgymnasiums:

Ausgehend von den Leistungsdaten des Systems stellen die hohen Verlustquoten in den ersten Semestern ein zentrales Problem dar. Im Fokus auf die Verluste an Studierenden in der Anfangsphase der Ausbildung besteht ein systematisches ‚hausgemachtes‘ Problem u.a. darin, dass das Gros der Übergänger aus dem DaZ-Aufbaukurs bereits im Vorkurs oder spätestens bis zur E1 wieder verloren geht und damit zur insgesamt hohen Verlustquote bis zur Q2 beiträgt.³⁹⁹ Die Verlustquoten und damit die hohe Selektivität alleine bis zu dieser Ausbildungsstufe sollte durch systematische Beratungs- und Fördermaßnahmen, die an den individuellen Bedarfen der Nutzer orientiert sind, gesenkt werden. Als konkretes Ziel sollte eine Erhöhung der Q2-Population angestrebt werden, um aus organisationsinterner Perspektive den Output zumindest an Fachhochschulreifen erhöhen zu können und um in regionaler Perspektive nicht nur einen sozialintegrativen, sondern auch einen zertifikatsvermittelten Beitrag zur Befriedigung des Bedarfs zu leisten sowie – last but not least – um die individuellen Bildungsaspirationen der primären Nutzer befriedigen und ihnen sowohl berufliche als auch weitere bildungsorientierte Anschlüsse eröffnen zu können.

Ein weiteres grundlegendes Problem des Abendgymnasiums aber ist darin zu sehen, dass die Lerngruppen nach der Q2 durch die Abgänge nach dem Erwerb der Fachhochschulreife sehr stark ausdünnen, so dass nur noch eine geringe Zahl an Abituren erzeugt werden *kann*. Darüber hinaus werden die Gruppen z.T. so klein, dass auch das Unterrichtsangebot auf den unverzichtbaren Kern beschränkt bleibt. So können beispielsweise weder eine zweite Fremdsprache noch bestimmte naturwissenschaftliche Fächer wie Chemie bis zum Abitur angeboten werden. Mit anderen Worten bestehen damit keine Differenzierungs- und Wahlmöglichkeiten mehr.

Empfehlungen:

Ähnlich wie bei der Abendrealschule halten wir vor dem Hintergrund der Abbrecherzahlen die Institutionalisierung einer **Kompetenzerfassung** an der Eintrittsstelle in das System (Einstufungstests) sowie eine fundierte individuelle **Einstiegs-/Bildungsberatung** für unabdingbar. Während der gesamten Ausbildung sollte darüber hinaus eine kontinuierliche und systematische **Lehr-Lern-Beratung** und Lernbegleitung etabliert werden, die es erlaubt, an individuellen Bedarfen orientierte Fördermaßnahmen gezielt zuzuschalten, um ein Scheitern und vorzeitige Abbrüche nach Möglichkeit zu vermeiden. Individuelle halbjährliche Rückmeldun-

³⁹⁹ Vgl. die Empfehlungen zum DaZ-Aufbaukurs, Kap. 7.1.1.

gen zur Lernstandseinschätzung sind hier ebenso angezeigt wie im ARS-Bereich (vgl. Kap. 7.1.3). Eine solche systematische Beratungskaskade könnte zumindest einen Beitrag zur Senkung der hohen Verluste an Studierenden leisten. Mit Blick auf die erheblichen Teilnehmerverluste im Vorkurs empfehlen wir zu überprüfen, ob diese für die längerfristige Bindung der Studierenden an die Abendschule besonders sensible und entscheidende Ausbildungsphase nicht inhalts- und stundenmäßig dahin gehend entlastet werden könnte, dass Zeitkontingente für eine dezidierte Lernbegleitung der Studierenden gerade in Bezug auf die entscheidenden Kernfächer frei würden.

Die **Aufnahmebedingungen** in das Abendgymnasium sollten dahingehend modifiziert werden, dass auch Bewerber mit Hauptschulabschluss und positiver Erfolgsprognose sowie einer entsprechenden Motivation auf jeden Fall Zugang zum gymnasialen Bildungsgang erhalten. Wie die Abschlussquoten des Längsschnittlehrgangs für das Hessenkolleg belegen, haben engagierte Hauptschulabsolventen dort eine reelle Chance, einen gymnasialen Abschluss zu erlangen. Gleiches sollte auch am Abendgymnasium möglich sein.

Für das Abendgymnasium empfiehlt es sich, die halbjährliche **Aufnahmetaktung** auf jeden Fall beizubehalten, um mit Blick auf die regionale Bedarfslage auch für Berufstätige weiterhin einen flexiblen Einstieg in die gymnasiale Ausbildung zu gewährleisten. In Anbetracht der extrem kleinen Gruppen in Q3 und Q4, die im Wintersemester 2004 zusammengenommen gerade noch 10 Studierende umfassen, sollte sich die Schule allerdings - auch unter ökonomischen Gesichtspunkten - schwerpunktmäßig auf die Ausbildungsphase vom Vorkurs bis zum Abschluss der Q2, das heißt bis zur **Fachhochschulreife**, konzentrieren/beschränken und diesen Bildungsabschluss als ein zentrales Kernprodukt der Schule profilieren.⁴⁰⁰ Auf diese Weise würden Ressourcen frei, die in die Beratungsarbeit und Fördermaßnahmen umgeleitet werden könnten. Denn: Es sollte das primäre Interesse, mehr noch das explizite Ziel der Schule sein, möglichst viele Studierende auch zu einem gymnasialen Abschluss (FHSR) zu führen. Es ist zudem zu vermuten, dass die nur noch zweieinhalbjährige Ausbildung im *Abendunterricht* des AG, die auch geeigneten Bewerbern mit Hauptschulabschluss offen steht, eine höhere Attraktivität gerade für Berufstätige entfaltet, die so in einem überschaubaren Zeitraum einen hochwertigen gymnasialen Abschluss erwerben können. Das Angebot einer vollwertigen gymnasialen Ausbildung bis zum Abitur kann über die Zusammenarbeit mit dem Hessen-

⁴⁰⁰ Eine Weiterführung bis zum Abitur sollte nur dann angeboten werden, wenn die Studierendenzahlen ab der Q3 deutlich höher sind als bisher und zudem eine enge räumliche und organisatorische Verzahnung mit dem Tagesangebot des Hessenkollegs erfolgt, um Ressourcen besser nutzen und das Fächerangebot verbreitern zu können.

kolleg ab der Q3 gewährleistet, dann aber im *Tagesunterricht* angeboten werden.⁴⁰¹ Flankiert durch entsprechende Werbemaßnahmen wäre davon ausgehend auch mit einem höheren Input an Studierenden zu rechnen.

Aus einer solchen Konturierung des gymnasialen Segments ergeben sich nicht nur Schnittstellen zum Angebot des Hessenkollegs, sondern auch Perspektiven für die Zusammenarbeit beider SfE als nordhessisches Kompetenzzentrum für Erwachsene (vgl. Kap. 7.4.1.1).

7.1.4.2 Hessenkolleg

Mit Blick auf die Entwicklung der Studierendenzahlen weist das Hessenkolleg Kassel gegenüber den anderen hessischen Kollegs überproportional hohe Wachstumsraten auf und kann mit seinem Tagesangebot auch lokal/regional mehr von der allgemeinen Tendenz zur schulischen Höherqualifizierung profitieren als das AG mit seinem Abendangebot (vgl. Kap. 5).

Das Kolleg wird aber nicht nur von der regionalen Nachfrageseite als ein attraktives Bildungsangebot präferiert, es erweist sich auch entlang seiner abschlussbezogenen Leistungsbilanz als sehr erfolgreich. Die Allgemeine Hochschulreife ist am Hessenkolleg deutlich als das zentrale Kernprodukt profiliert, wohingegen der Fachhochschulreife auch von den Abschlusszahlen her eher der Status eines Nebenprodukts zukommt. Als Bestandteil seines Aufnahmeverfahrens hat das HKK in der Vergangenheit bereits Einstufungstests für bestimmte Bewerbergruppen durchgeführt, die in Zukunft für alle Bewerber obligatorisch werden sollen. Darüber hinaus ist ein dezidiertes teilnehmerorientiertes Beratungskonzept etabliert und programmatisch wie kulturell fest verankert.

Am Hessenkolleg deuten sich allerdings *Wachstumsgrenzen als das zentrale Problem* an. Gerade die E-Phase hat hier ihre Grenzkapazitäten erreicht. Im Prinzip heißt das, dass zum einen die Vorkurs-Phase sehr groß wird, zum anderen aber auch die Direktaufnahmen in die E1 eine steigende Tendenz aufweisen. Die Aufnahmekapazität der E-Phase, die bislang dreizügig gefahren wurde, ist bereits jetzt überschritten. So umfasste der letzte Vorkurs im SS04 bereits 99 Studierende, so dass sich ein Engpass im Übergang zur E1 ergibt. Bei einer Überlast an Studierenden ist bei gleich bleibender Ressourcenzufuhr und unter Beibehaltung der jährlichen Systemtaktung mit einer erhöhten Eingangsselektivität zu rechnen, was in Anbetracht der regionalen Bedarfslage kontraproduktive Effekte erzeugen würde und zudem zu einer organisationsinduzierten Diskriminanz führen würde. Denn es ist zu befürchten, dass die

⁴⁰¹ Zwar sieht die Verordnung einen Wechsel zwischen Abendgymnasium und Hessenkolleg regelmäßig nur bis zum Beginn der Q-Phase vor. Mit Perspektive auf ein Kompetenzzentrum für Erwachsene am Standort Kassel, das ja eine organisatorisch-räumlich-curriculare Verzahnung der beiden SfE voraussetzt, sollten in der neuen organisatorischen Einheit aber Übergänge auch an anderen Schnittstellen der Ausbildung prinzipiell möglich sein.

erhöhte Selektivität an der Eintrittsstelle des Systems insbesondere Studierende mit einem Hauptschulabschluss oder solche mit einem schwachen Realschulabschluss treffen könnte. Die produktiven Effekte der Schule vor allem in Bezug auf die erfolgreiche Beschulung von Hauptschulabsolventen drohen dann aber verloren zu gehen.

Empfehlungen:

Will man also in Zukunft keine prinzipiell geeigneten Bewerber abweisen und/oder die Eingangsselektivität erhöhen, gibt es für diese Situation eigentlich nur zwei mögliche Lösungen: Entweder man bietet die E-Phase jährlich 4- oder mehrzügig an oder aber man stellt das Gesamtsystem auf eine halbjährliche Taktung um. Da der Wert des Hessenkollegs ja nicht zuletzt in seiner hohen Produktivität liegt, das heißt genau darin besteht, etwa die Hälfte seiner Studierendenpopulation zum Abschluss zu führen, empfehlen wir – vor allem auch mit Blick auf die regionale Bedarfslage – die *Umstellung auf eine halbjährliche Aufnahmefrequenz*. Denn: Es sollte ein zentrales Ziel des Hessenkollegs sein, seine Produktivität beizubehalten. Dies erscheint aber nur bei einer gleichmäßigeren Auslastung des Systems – und das heißt bei einer Frequenzerhöhung – möglich. Unter Beibehaltung der Produktivität ist dann bei einem insgesamt erhöhten Input an Studierenden auch mit einer weiteren Erhöhung des Output vor allem an Abituren zu rechnen. Durch offensive Werbemaßnahmen in der Region, die man zuletzt aufgrund der ohnehin hohen Nachfrage nahezu eingestellt hatte, ist auch mit einer weiteren Nachfragesteigerung und daher mit einer guten Auslastung zu rechnen. Bei annähernd 100 Studierenden, die alleine den letzten Vorkurs im SS04 besucht haben und der hohen Zahl von Direktaufnahmen in die E-Phase, erscheint es realistisch, zukünftig mit mindestens zwei E1-Kursgruppen pro Halbjahr zu kalkulieren.⁴⁰² Zusätzlich gewinnt das gymnasiale Tagesangebot des Hessenkollegs durch eine halbjährliche Aufnahmetaktung für die regionalen Interessenten weiter an Attraktivität, da so ein zeitnahe Einstieg in die Ausbildung immer möglich ist. Ein weiterer Vorteil ergibt sich für Wiederholer des Vorkurses oder anderer Ausbildungsphasen, da sich die zusätzliche Zeitinvestition für diese Studierenden von einem ganzen Jahr auf ein Semester reduzieren würde.

⁴⁰² Im Blick auf die Systemtaktung entsteht allerdings ein Zielkonflikt zwischen einer nutzerfreundlichen halbjährlichen Aufnahme und einem differenzierten Kurs- bzw. Fächerangebot, das den Studierenden große Wahlmöglichkeiten bietet. An dieser Stelle kann allerdings nicht beurteilt werden, welchen Umfang die Mindestjahrgangsbreite erreichen müsste, damit das derzeitige Angebot aufrechterhalten werden kann. Andererseits aber kann sich nur auf der Basis einer halbjährlichen Taktung eine produktive und für die Studierenden beider Systeme nutzfremdliche Zusammenarbeit ergeben.

Zudem lassen sich erst durch eine halbjährliche Taktung Schnittstellen zwischen dem Tages- und dem Abendangebot profilieren und im Zusammenwirken beider Systeme Synergien und vor allem ein Surplus für die Region und die Nutzer erzeugen (vgl. Kap. 7.4.1.1).

7.2 Allgemeine Konturen eines Kompetenzzentrums für Erwachsene

7.2.1 Schulen für Erwachsene

Im Fokus auf die besondere Funktion des Zweiten Bildungswegs als Chance zur „Wiederherstellung“ von Bildungskarrieren, die den Adressaten zukünftige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen soll, zielen die an den SfE organisierten Lernprozesse nicht nur auf den Erwerb eines Zertifikats, sondern auch auf seine (regionale) Verwertbarkeit in weiteren Bildungs- und Berufskontexten.

Die Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges sind im Unterschied zum Allgemein bildenden Schulsystem *Angebotsschulen* und unterliegen in dieser Hinsicht spezifischen Bedingungen. Als schulische Bildungsangebote für Erwachsene zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen müssen sie in besonderer Weise an den Bedürfnissen, der Motivation und den Kompetenzprofilen (Lernausgangslagen) der Nutzer anknüpfen. Sie stehen dabei immer in einem Spannungsfeld zwischen Inklusion und Selektion. Denn es geht einerseits darum, mit den Bildungsangeboten der SfE erwachsene Studierende auf der Basis von Eigenmotivation in das System einzubinden und zum anderen einen möglichst großen Teil dieser Erwachsenen auf der Grundlage individueller Leistungsfähigkeit über unterschiedliche Selektionsschwellen hinweg zu einem Abschluss zu führen. Die Leistung respektive Leistungsfähigkeit der Schulen für Erwachsene lässt sich also daran bemessen, inwieweit sie in der Lage sind, ihre Nutzer zu binden, und das heißt - soweit möglich - im System zu halten und ihnen ein weiterführendes Bildungszertifikat zu vermitteln. Zwar kann schulische Weiterbildung immer auch einen individuellen Nutzwert erzeugen, indem sie Wissensräume aufschließt und Persönlichkeitsentwicklung fördert, ein reeller Tauschwert für die Nutzer entsteht in der Regel allerdings erst über ein Zertifikat, das ihnen ein breiteres Spektrum an zukünftigen Lebenschancen und damit auch (neue) Möglichkeiten der beruflichen (Weiter)Entwicklung eröffnen könnte.

Selektion ist den Schulen für Erwachsene ebenso funktional eingeschrieben wie den Schulen des ersten Bildungsweges, als Angebotsschulen aber unterliegen die SfE immer auch der Selbstselektivität der Nutzer, die mit der leistungsbezogenen Selektivität einerseits und der Fähigkeit der Schule zur Einbindung ihrer Adressaten andererseits, konfundiert ist.

Die Inklusionsfähigkeit und Bindungskraft der Schulen für Erwachsene hängt dabei mit der Gestaltung der Anbieter-Nutzer-Beziehung aber auch mit den generellen Zeitstrukturen der Bildungsgänge zusammen. Die nur begrenzt zur Verfügung stehende und damit knappe Ressource Zeit ist hierbei eine entscheidende Hintergrundvariable: Zwar steht ein Bildungsgang, der mit einem nur begrenzten Zeitbudget seiner berufstätigen Studierenden in den Abendstun-

den umgehen muss, vor einer ungleich schwierigeren Aufgabe als ein Bildungsgang, der die ungeteilte Zeit seiner nichtberufstätigen Studierenden am Tage nutzen kann. In beiden Fällen aber ist die Ausbildung(sdauer) als eine Zeitinvestition der Nutzer zu sehen, die von den Schulen produktiv und zielführend zu bewirtschaften ist. Da sich die eigentliche ‚Bildungsproduktion‘ aber grundsätzlich erst im Zusammenwirken zwischen Produzent und Ko-Produzent (Nutzer) realisiert, muss diese Beziehung in einer Form gestaltet werden, die es dem Nutzer erlaubt, die Ko-Produzentenrolle auch anzunehmen. Nur ein Bildungsangebot, das zielgruppenspezifisch wie individuell differenziert und flexibel an den Bedürfnissen seiner erwachsenen Nutzer ansetzt sowie ihre Ko-Produzentschaft ernst nimmt, kann die massenhafte Selbstselektion verhindern und Bindung erzeugen. Umso mehr gilt es für die Einzelschule, vorhandene Gestaltungsspielräume zu nutzen: Denn Angebotsschule bedeutet ja letztlich auch, das Bildungsangebot *als* Angebot für spezifische Zielgruppen zu profilieren. Dazu gehört es dann, die Eintrittsstellen ins System auf eine Art und Weise zu konturieren, die es den Nutzern aber auch der Schule selbst ermöglicht, individuelle Erfolgchancen einzuschätzen, nicht zuletzt um unnötige Zeitinvestitionen zu vermeiden, die ja nicht nur auf der Seite der Nutzer als Kosten zu Buche schlagen. Einerseits geht es also darum, die leistungsmäßigen und motivationalen Anforderungen und damit das „*Kostenrisiko*“ für die Nutzer explizit zu machen und andererseits die Leistungsmotivation und -fähigkeit der Interessenten zu überprüfen, um auch das eigene „*Kostenrisiko*“ einschätzen zu können. Erst auf dieser Basis lässt sich Bildung als Dienstleistung in der Form eines Arbeitsbündnisses zwischen Anbieter und Nutzer bzw. Produzent und Ko-Produzent realisieren. Damit werden dann auch die Produktionsbedingungen für beide Seiten transparent und Leistungen zurechenbar. An diesen Eckpunkten wird sich auch ein ‚Regionales Kompetenzzentrum für Erwachsene‘ messen lassen müssen.

7.2.2 Kompetenzzentrum

Ein Kompetenzzentrum fungiert allgemein als zentrale Leitstelle, Schnittstelle oder Knotenpunkt in der regionalen Bildungsinfrastruktur (Bildungsnetzwerk) und ist ausgerichtet auf die (synergetische) Zusammenführung, Bereitstellung und Weiterentwicklung regionaler Ressourcen und Kompetenzen für spezifische inhaltliche Aufgabengebiete und definierte Zielgruppen. „Kompetenz“ ist dabei in mehrfacher Weise auf ein solches Zentrum selbst zu beziehen. Zum einen geht es um Kompetenz im Sinne einer expliziten *Zuständigkeit*, zum anderen um Kompetenz im Sinne einer besonderen *Professionalität* der Akteure im Handlungsfeld. Die Kompetenzentwicklung der *Nutzer* steht als Gegenstand und Aufgabe eines „Kom-

petenzzentrums“ dabei immer im Mittelpunkt. Sie setzt an den mitgebrachten Kompetenzen der Nutzer an und weist insofern über den Erwerb von Zertifikaten hinaus, als sie die Ausbildung einer reflexiven Handlungsfähigkeit fokussiert und die generelle Bereitschaft und Befähigung zu lebenslangem Lernen fördert.⁴⁰³ Im Kontext der „Region“ bedeutet „Kompetenzentwicklung der Nutzer“ darüber hinaus die Gestaltung von Übergängen und Anschlüssen im regionalen Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

Nutzer, Region und Schulorganisation als Referenzpunkte eines Kompetenzzentrums

Ein regionales *Kompetenzzentrum für Erwachsene* muss sich als ein Bildungsdienstleister begreifen, der sich mit seinen Bildungsangeboten sinnvoll in das regionale Setting einbringt und sich zielgruppenspezifisch auf seine erwachsenen Adressaten bezieht. Gerade aufgrund der besonderen Situation der SfE als Angebotsschulen ist eine deutlich profilierte Dienstleistungsorientierung vor allem im Blick auf die Nutzer, aber auch auf die Region, geboten. Bei der Organisation von Lernprozessen hat sich ein solches Kompetenzzentrum grundsätzlich an den regionalen Bedarfslagen *und* den individuellen (Lern)Bedarfen und Bedürfnissen der Nutzer zu orientieren. Im Sinne der Kernaufgabe, Angebote zum nachträglichen Erwerb von Bildungsabschlüssen vorzuhalten, bildet die Versorgungslage am regionalen (Aus-) Bildungsmarkt den Ausgangspunkt für den Aufbau und die Schwerpunktsetzung des Kompetenzzentrums. Von zentraler Bedeutung ist dabei die deutliche Konturierung des eigenen professionellen Kompetenzprofils. Dazu gehört unter anderem eine Definition von Kernprodukten (und Nebenprodukten) ebenso wie eine Spezifikation der Zielgruppen und eine explizit erwachsenenpädagogisch ausbuchstabierte Strukturierung der Angebote. Denn als Kompetenzzentrum müssen sich die SfE entlang ihres spezifischen professionellen Profils im regionalen Bildungssetting/Bildungsmarkt verorten. Das kann auf der einen Seite bedeuten, sich weitgehend aus Segmenten zurückzuziehen, die von anderen spezialisierten Anbietern bereits erfolgreich und bedarfsdeckend bedient werden, und bestehende Angebote – nicht zuletzt im Blick auf Ressourcenschonung – bestenfalls als Nebenprodukte in minimalem Umfang weiter mitzuführen. Auf der anderen Seite aber sind in den Kernsegmenten, in denen offensichtliche regionale Versorgungslücken auftreten, die Angebote möglichst auszuweiten. Mit anderen

⁴⁰³ Ein Kompetenzzentrum, dessen expliziter Zweck in der Kompetenzentwicklung seiner Adressaten liegt, hat die Rahmenbedingungen bereitzuhalten, die „den biographischen Erwerb von Fähigkeiten, Wissensbeständen, Denkweisen und Handlungspotenzialen, die in der Summe und mittels permanenter Interaktionsbeziehungen zwischen Individuum und Umwelt Identitätsbildung“ ermöglichen (Dobischat 2003, S. 11): Leistungsangebote beruflicher Schulzentren. Eine Bestandsaufnahme des Potenzials von berufsbildenden Schulen für ein Engagement in neuen Tätigkeitsfeldern.

Worten muss ein Regionales Kompetenzzentrum für Erwachsene, das sich als professioneller Bildungsdienstleister begreift, dort wo ein Bildungsbedarf entlang der Kernaufgaben besteht oder neu entsteht, mit entsprechenden Angeboten reagieren können.

Auf der Basis einer konsequenten Dienstleistungsorientierung hat sich ein Kompetenzzentrum mit seinen Bildungsangeboten sinnvoll und flexibel auf die Nutzer zu beziehen und die Erfolgswahrscheinlichkeit der Bildungsproduktion sicherzustellen. Entscheidend ist dabei, dass nicht die Nutzer an die Organisation und Angebote der Schule angepasst werden, sondern umgekehrt das Angebot sich im Rahmen der Möglichkeiten an den Bedürfnissen der Nutzer – etwa mit Bezug auf die Zeitstrukturen – zu orientieren hat (z.B. Tagesangebote für arbeits- und ausbildungslose Studierende). Ein Bildungsdienstleister für Erwachsene muss sich auch mit *neuen* Angeboten organisatorisch und zeitlich flexibel zeigen und die Bedürfnisse seiner Adressaten innovativ aufgreifen (z.B. Online-Angebote, Module, Selbstlernmaterialien).

Hierzu bedarf es nicht nur einer erhöhten Selbstbeobachtungsfähigkeit und eines reflexiven Bezugs auf sich selbst, sondern auch einer erhöhten Umweltsensibilität im Fokus auf die Nutzer und die Region. Mit anderen Worten geht es hier um den Aufbau einer „lernfähigen Organisation“. Selbstbeobachtungs- und Lernfähigkeit lassen sich allerdings nur durch eine systematische interne Dokumentation, Evaluation und Reflexion eigener Prozesse und Ergebnisse aufbauen, die als Basis für die kontinuierliche organisatorische und erwachsenenpädagogische Weiterentwicklung und Qualitätssicherung dienen.

Ein Kompetenzzentrum benötigt im Fokus seiner regionalen und nutzerbezogenen Aufgaben eine spezifische programmatische Ausrichtung sowie dezidierte organisatorisch ausbuchstabierte Selbststeuerungsmechanismen. Ein zentrales Steuerungsinstrument für eine planmäßige Weiterentwicklung ist hierbei die kontinuierliche Schulprogrammarbeit, mit der sich die Schulen *als* Kompetenzzentrum zentrale Leitlinien und Orientierungen geben sowie Handlungsfelder bestimmen und Entwicklungsziele setzen, die entlang definierter Parameter überprüfbar gemacht werden.

Eine dezidierte Dokumentation (i.e.S.), die Prozesse und Leistungen transparent und vergleichbar macht, fungiert nicht nur als Instrument zur Selbststeuerung des Systems, sondern dient zugleich der Legitimation gegenüber Nutzern, Öffentlichkeit und Kostenträgern. Leistungsbilanzen sind im Blick auf Allokationsprozesse – sprich die Verteilung knapper Ressourcen – nicht zuletzt für die Einrichtung selbst von zentraler Bedeutung. Denn als öffentlich alimentierter regionaler Bildungsdienstleister hat ein solches Kompetenzzentrum (wie alle öffentlichen Bildungsträger) seine Prozesse so zu organisieren, dass bei gegebenem Ressourceneinsatz ein bestmögliches Ergebnis erzielt werden kann - und das bedeutet nicht nur einen

hohen Output an Abschlüssen zu produzieren, sondern auch ein optimales Outcome für die Nutzer und die Region zu bewirken.

Ein Kompetenzzentrum steht immer im Spannungsverhältnis zwischen Nutzern, Region und den Kostenträgern als relevanten Anspruchsgruppen, denen es in je unterschiedlicher Weise verpflichtet ist. Zur Optimierung der Angebote und Leistungen für die Nutzer wie für die Region müssen daher auch sinnvolle Kooperationen und Vernetzungen im regionalen Setting (der Bildungsanbieter) angestrebt und an die vorhandene Bildungsinfrastruktur sowie an bereits bestehende Netzwerke (etwa Lernende Region) angeknüpft werden, um regionale Ressourcen bündeln und weiterentwickeln zu können.

Für den Aufbau eines Kompetenzzentrums sind allerdings auch Vorkehrungen seitens der Administration notwendig. Die neue Verordnung macht den SfE die organisatorische und pädagogische Weiterentwicklung zur Aufgabe und räumt ihnen bereits jetzt bestimmte Gestaltungsspielräume ein. Die Etablierung eines ‚Regionalen Kompetenzzentrums für Erwachsene‘ aber erzeugt aufgrund komplexer Verknüpfungen der Gestaltungsfelder ‚Region‘, ‚Nutzer‘ und ‚Organisation‘ eine andere Entwicklungsdynamik und erfordert damit auch besondere Rahmenbedingungen. Denn: Die Schulen müssen bei einer Zusammenführung zu einem Kompetenzzentrum einen tiefgreifenden organisationsstrukturellen wie -kulturellen Wandel vollziehen und benötigen dazu Unterstützung (personelle/finanzielle Ressourcen, Beratung etc.) und entsprechend weitreichende Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume, die ihnen im Fokus ihrer Kernaufgaben ein hohes Maß an Selbständigkeit erlauben und die notwendigen Entwicklungen erst ermöglichen. Sollen die SfE als ein regionales Kompetenzzentrum agieren, benötigen sie also längerfristig ein Mehr an Autonomie und zwar nicht nur in puncto Budgetverwaltung und Personalpolitik. Die Bildung eines regionalen Kompetenzzentrums für Erwachsene in Kassel wäre für den ‚Zweiten Bildungsweg‘ beispielhaft. Es wiese nicht nur über hergebrachte Schulstrukturen hinaus, sondern setzte zugleich innovative Impulse für eine pädagogische Schul- und Organisationsentwicklung unter Einschluss regionaler (Bildungs)Profile und Bedarfslagen.

Der Aufbau eines Kompetenzzentrums erweist sich jedenfalls als ein vielschichtiges und voraussetzungsvolles Unternehmen, das an eine Vielfalt interner wie externer Bedingungen geknüpft und mit einem grundlegenden Wandel der Schulen verbunden ist. Die synergetischen Potenziale eines solchen regionalen Kompetenzzentrums im Bereich öffentlicher Bildungseinrichtungen und die damit einhergehenden neuen Anforderungen, nicht zuletzt an die Bildungssteuerung selbst, sind bislang wissenschaftlich kaum untersucht. Erste Erfahrungen mit

dem Modell regionaler Kompetenzzentren existieren in Deutschland derzeit lediglich im Segment der ‚Beruflichen Schulen‘. Aktuell wird die Profilierung Beruflicher Schulen hin zu regionalen Kompetenzzentren etwa in Schleswig-Holstein erprobt. Hier wurde mit dem Modellprojekt „Weiterentwicklung der Beruflichen Schulen zu Regionalen Berufsbildungszentren (RBZ)“ ein bundesweit wegweisender Entwicklungsprozess initiiert.⁴⁰⁴ Im Zeitraum August 2002 bis Ende 2005 wird in einer Erprobungsphase an 6 Modellschulen und weiteren assoziierten Partnerschulen an Entwicklungselementen für den Aufbau von RBZs gearbeitet.

7.3 Das Modellprojekt schulische Kompetenzzentren in Schleswig-Holstein – Erfahrungsaustausch mit einer Modellschule in Flensburg

Das Modellprojekt des Landes Schleswig-Holstein, das an Konzepte der ‚Lernenden Region‘, ‚regionaler Bildungsnetzwerke‘ und ‚Lebenslangen Lernens‘ anschließt, erschien uns als ein viel versprechendes Referenzprojekt, da hier aufgrund der fortgeschrittenen Umsetzungsphase bereits praktische Erfahrungen vorlagen. Als ‚Best-Practice-Beispiel‘ haben wir mit den ‚*Gewerblichen Beruflichen Schulen Flensburg*‘ die profilierteste Modellschule des RBZ-Projektes ausgewählt.⁴⁰⁵ Die GBS Flensburg war bereits im Jahr 2003 als bundesweit wegweisendes Modellprojekt Gegenstand öffentlicher Berichterstattung über die Zukunft der Beruflichen Bildung.⁴⁰⁶ Vor diesem Hintergrund wurde eine gemeinsame **Informations- und Diskussionsveranstaltung** mit den Schulleitungen der beiden Kasseler SfE organisiert. Die Veranstaltung fand am 27.08.2004 in Flensburg unter dem Thema „Entwicklung von Schulen zu Regionalen Kompetenzzentren“ statt und sollte den Teilnehmern aus Hessen erfahrungsgesättigte Informationen über einen derartigen Entwicklungsprozess sowie über notwendige Voraussetzungen liefern, die für den Aufbau eines solchen regionalen Kompetenzzentrums besonders bedeutsam und erfolgskritisch sind.⁴⁰⁷ Im Folgenden skizzieren wir zunächst die generellen Ziele und zentralen Gestaltungsebenen des Modellprojektes in Schleswig-Holstein und stellen im Weiteren konkrete Umsetzungsschritte und –erfahrungen der Modellschule in Flensburg vor.⁴⁰⁸

⁴⁰⁴ Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein 2003.

⁴⁰⁵ Ein Bezug zu den SfE stellt sich auch durch eine bundeslandspezifische Besonderheit her. In Schleswig-Holstein wurde der ‚Zweite Bildungsweg‘ in die Beruflichen Schulen integriert. So gibt es an der GBS Flensburg etwa eine Berufsoberschule als organisatorische Fortsetzung des ‚Zweiten Bildungsweges‘.

⁴⁰⁶ Knapp ein Jahr nach Beginn der Erprobungsphase wurde die Schule mit einem umfangreichen Erfahrungsbericht in der Sendereihe „Zur Zukunft der deutschen Berufsbildung“ des Deutschland Radios am 17.08.2003 vorgestellt.

⁴⁰⁷ Neben einem Vertreter des Hessischen Kultusministeriums, den Schulleitungen der SfE Kassel/Bad Hersfeld und der GBS Flensburg nahm auch der ‚Bildungsmanager‘ der Schule sowie der RBZ-Projektmanager des Bildungsministeriums Schleswig-Holstein und ein Vertreter der Oberen Schulaufsicht Schleswig-Holstein an der Veranstaltung teil.

⁴⁰⁸ Die folgenden Ausführungen stützen sich wesentlich auf die Vorträge, Präsentationen und Diskussionen der Informationsveranstaltung vom 27.08.04 an der GBS in Flensburg. Als weitere zentrale Grundlagen fließen

7.3.1 Ziele und Rahmenvorgaben des Modellprojektes

Mit dem Modellprojekt soll die Weiterentwicklung Beruflicher Schulen zu modernen Dienstleistungsunternehmen für berufliche Bildung in einer Region erprobt und vorangetrieben werden. Die generellen Ziele, die sich mit der Etablierung von Berufsbildungszentren verbinden, liegen zum einen in der regionalen Vernetzung mit anderen Schulen, Bildungsträgern und Unternehmen und zum anderen in der Herausbildung eines eigenständigen Kompetenzprofils, das auch eine Angebotsentwicklung für regionale Weiterbildungsmärkte ermöglicht. Die Beruflichen Schulen sollen mit Perspektive auf den rasanten technischen und ökonomischen Wandel in die Lage versetzt werden, ihre Angebote flexibler und differenzierter zu gestalten und Ressourcen effektiver zu nutzen. Im Bezug auf ihre Adressaten sollen sie zugleich lebenslanges Lernen nachhaltig zu fördern. Ein wichtiger Baustein zur Zielerreichung liegt dabei in der Weiterentwicklung der inneren Schulstruktur und -organisation sowie des Unterrichts. Vor dem Hintergrund dieser generellen Ziele wird auch eine verstärkte äußere organisatorische Eigenständigkeit der beruflichen Kompetenzzentren angestrebt. Da der beruflichen Bildung ein hoher Stellenwert für die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit und damit für die wirtschaftliche Entwicklung beigemessen wird, sollen die Schulen ihre Kompetenzen (Wissen und Können) in den Dienst der jeweiligen Region stellen.

Zentrale Referenzpunkte und Gestaltungsfelder: Region – Nutzer – Schulorganisation

Region: Kernaufgabe der ‚Regionalen Berufsbildungszentren‘ bleibt weiterhin der zu erfüllende gesetzliche Bildungsauftrag grundständiger schulischer Berufs(aus)bildung. Ein expliziter Auftrag zur beruflichen Weiterbildung besteht derzeit noch nicht. Die Modellschulen des Projektes sind im Zuge der Verzahnung von Aus- und Weiterbildung entlang des Konzeptes lebenslangen Lernens nunmehr allerdings aufgefordert, sich mit dem Segment Weiterbildung rückzukoppeln, um auch aktuell auftretende regional spezifische Qualifizierungsbedarfe bedienen zu können. In einem regionalen Dialog zwischen Unternehmen, betrieblichen und außerbetrieblichen Fort- und Weiterbildungsträgern sowie wirtschaftspolitischen Akteuren (Kammern) soll eine Abstimmung von Bedarfen, Ressourcen und Kompetenzen erfolgen. Zentrales Ziel ist dabei die Etablierung von Kooperationsbeziehungen und Partnerschaften der RBZ mit relevanten Interessensgruppen, um nachfrageorientiert sinnvolle Angebote für den

folgende Veröffentlichungen ein: Zwischenbericht des Ministeriums zum Modellprojekt (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein 2003), Jahresbericht der GBS Flensburg 2003, Homepage der Schule www.gbs.flensburg.de, Homepage des Modellprojektes www.rbz.lernnetz.de. Vgl. auch Becker/Spöttl 2003. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im nachfolgenden Text auf einzelne Quellenangaben verzichtet.

regionalen Weiterbildungsmarkt zu entwickeln und vorzuhalten sowie Synergien im Konzert mit anderen Anbietern erzeugen zu können. RBZ können an Weiterbildungsaktivitäten im regionalen Verbund teilnehmen und/oder entlang ihres Auftrages als Schnittstellen im regionalen Setting der Bildungs- und Weiterbildungsanbieter fungieren, also etwa auch ein (neues) Bildungsnetzwerk etablieren.

Nutzer: Im Kontext der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung in der Wissensgesellschaft wird im Hinblick auf den Nutzer ein pädagogischer Perspektivwechsel unter dem Fokus lebenslangen Lernens vollzogen. Schüler werden als eigenverantwortliche Partner gesehen und nicht mehr als Objekte des Lernprozesses, sondern als handelnde Subjekte verstanden. Der Charakter der Beruflichen Schule wandelt sich damit von einer „Stätte des Lehrens“ zu einer „Stätte des Lernens“. Im Fokus aller Überlegungen sollen die Schüler mit ihren individuellen Lernbedürfnissen stehen. Der Lernerfolg der Schüler wird im Rahmen eines Regionalen Berufsbildungszentrums zum Effektivitätsmaßstab für alle Aktivitäten. Das heißt, jede Maßnahme muss sich daran zu messen lassen, wie effektiv sie zum Lernerfolg der Schüler beiträgt. Dieser pädagogische Shift ist eng verkoppelt mit der Rolle der Lehrenden in der Gestaltung der neuen Lehr-Lernkultur: Ihr professionelles Handeln ist nicht mehr primär auf Wissensvermittlung fokussiert, sondern auf die Organisation von Lernprozessen gerichtet, in denen sie als Trainer, Partner und Berater agieren. Der damit einhergehende tiefgreifende kulturelle und strukturelle Wandel wird flankierend durch Maßnahmen der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung unterstützt.

Schulstruktur und –organisation: Die Weiterentwicklung der Schulen erfolgt in den Basisfeldern Unterricht, Organisation/Führungsstrukturen und Personal.

Im Fokus auf Lernkulturen werden im Feld ‚*Unterrichtsentwicklung*‘ neue Lehrgangs- und Unterrichtskonzepte erprobt, die den herkömmlichen Unterricht durch erweiterte Lernformen ergänzen, wie etwa Lernen in eigenverantwortlichen Schülerteams, Schülerunterricht und überfachliches Lernen. Neben der Erprobung neuer pädagogischer und didaktischer Ansätze, mit denen eine Wendung zur Kompetenzförderung (Handlungsorientierung) vollzogen werden soll, wird die *Lernort- bzw. Lernraumgestaltung*⁴⁰⁹ im Kontext einer neuen Lernfeldstruktur und neu geordneter Berufe seitens der Modellschulen als eines der bedeutendsten Entwicklungsfelder zur Etablierung innovativer Lernkulturen profiliert. In enger Verkopplung mit der Unterrichtsentwicklung zielt das Entwicklungsfeld ‚*Qualitätsmanagement*‘ auf eine effizientere Prozessgestaltung in Schule und Unterricht. Kontinuierliches QM umfasst dabei

⁴⁰⁹ Lernräume sollen im Sinne einer neuen Lernkultur etwa projektformiges Arbeiten in Schülerteams ermöglichen.

sowohl eine Vereinbarung von Qualitätszielen als auch eine Evaluation der Ergebnisse und eine Überprüfung der Ziele.

Die schulische *Organisationsentwicklung* ist bezogen auf das Prinzip der Partizipation und Transparenz unter der Maxime der weitestgehenden Selbststeuerung des Systems und seiner Einheiten. Im Blick auf die innere Schulstruktur wird als längerfristige Perspektive ‚Teamentwicklung‘ anvisiert, das heißt konkret die Bildung eigenverantwortlicher Lehrerteams, denen jeweils Lerngruppen zugeordnet sind. Diese Maßnahme zielt auf die Institutionalisierung einer Beteiligungskultur sowie auf das Handeln der Lehrer, die nunmehr als Teamworker agieren und Lernprozesse in bzw. mit ihren Lerngruppen selbständig organisieren. Wesentliches Gremium auf dieser Ebene ist die Bildungsgangskonferenz, die aus Lehrerteams und Lerngruppen besteht und über ihre Arbeit im Rahmen von Zielvereinbarungen entscheidet. Die Organisation der regionalen Berufsbildungszentren ist im Rahmen des Projektes insgesamt an der Prämisse ‚dezentraler Führungsstrukturen‘ orientiert. Das heißt, die Schulleitungen sollen die Schulen nach innen in einer Delegationsstruktur und nach außen als Vertragspartner des Ministeriums und der Schulträger (Kontraktmanagement) führen.

Einer systematischen *Personalentwicklung* und dem *Personalmanagement* kommt für die Weiterentwicklung der Schulen zu RBZ eine entscheidende Rolle zu. PE bezieht alle Beteiligte (Kollegium, Schulleitung, Schulaufsicht, Eltern- und Schülervertreter, etc.) in die Qualifikationsmaßnahmen mit ein und richtet sich auf die für die neuen ökonomischen und pädagogischen Entwicklungsprozesse sowie Führungs- und Entscheidungsstrukturen erforderlichen Kompetenzen. So verändern sich etwa die Aufgaben der Schulleitung dahingehend, ein RBZ wie ein Unternehmen zu führen - dies erfordert die Fähigkeit zu „unternehmerischem Denken in pädagogischer Verantwortung“. Zudem erweitern sich die Aufgabenfelder der Lehrer sowohl in Bezug auf die Weiterentwicklung des Unterrichts als auch der Schule selbst. Gefordert sind erhöhte Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie die Entwicklung von Teamgeist im Kollegium einerseits und Kompetenzen in Projektmanagement andererseits.

Selbständigkeit u. Rechtsform: Um den RBZ eine erweiterte Selbständigkeit auch in ihren Umweltbeziehungen zu ermöglichen und sie in die Lage zu versetzen als Rechtspersonen auch Verträge etwa mit Kooperationspartnern einzugehen, werden im Rahmen des Modellprojektes neue Rechtsformen erprobt. Dies bildet einen Schwerpunkt in der letzten Phase des Projektes. Das RBZ benötigt eine Rechtsform, die es ihm ermöglicht, hoheitliche Aufgaben wahrzunehmen und gleichzeitig rechtlich und wirtschaftlich selbständig zu agieren. Daher ist es geplant, die RBZ in rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts umzuwandeln, da in dieser Rechtsform nicht nur der Abschluss von Verträgen, sondern auch eine eigene Kassen-

führung nach betriebswirtschaftlichen Grundsätzen mit kaufmännischer Buchführung zulässig ist. Das RBZ erhält zukünftig ein Globalbudget für die eigenständige Personal- und Mittelbewirtschaftung. Mit der neuen Rechtsform erweitert sich auch die Leitungsstruktur eines RBZ um eine Geschäftsführung, einen Verwaltungsrat und eine Gewährsträgerversammlung (Land/Schulträger). Die Aufgabe des Ministeriums besteht zukünftig nur noch in einer Rahmensteuerung. Die Beziehungen zwischen RBZ und dem Ministerium werden über ein Kontraktmanagement auf der Basis von Zielvereinbarungen geregelt.

Umsetzungsprozess: Die Umsetzung wird durch einen Projektmanager seitens des Ministeriums gesteuert und supervidiert. Konkrete Umsetzungsprozesse werden vor Ort jeweils durch schulische Steuerungsgruppen bestimmt und sind über Lernnetze und Foren sowie flankierende Qualifikationsmaßnahmen und Beratung abgesichert. Eine regionale Steuerungsgruppe aus Schule, Schulträger und Schulaufsicht koordiniert zusätzlich die auf die Region bezogenen Projektaktivitäten. Das Modellprojekt wird zudem wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Die RBZ-Erprobungsphase ist insgesamt als so genannter „freilassender Ansatz“ konzipiert. Das bedeutet, dass lediglich lockere Rahmenvorgaben durch Ministerium und Träger gesetzt werden, die den Modellschulen breite Entscheidungsspielräume einräumen. Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der Organisations-, Schul- und Unterrichtsentwicklung bleiben damit den Schulen selbst überlassen.

7.3.2 Vom Modell zur Praxis: Umsetzungsschritte und -erfahrungen der GBS Flensburg⁴¹⁰

Vor dem Hintergrund der allgemeinen Entwicklungen im Berufsbildungssystem entschied sich die GBS Flensburg mit Perspektive auf die eigene schulische und pädagogische Weiterentwicklung sehr frühzeitig für eine Beteiligung an dem Modellprojekt, das im Jahr 2002 startete. Im Rahmen der Schulprogrammarbeit war bereits vor Beginn des Projektes eine intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen professionellen Profil und der pädagogischen Orientierung eingeleitet worden. Auf der Basis der bereits angestoßenen Schulentwicklungsmaßnahmen erhoffte sich die Schule von ihrem Engagement im Projekt eine Stärkung des eigenen Schul- und Kompetenzprofils, nicht zuletzt auch im Hinblick auf ihre Rolle in der und ihre Bedeutung für die Region. Zudem war auch der ‚freilassende Ansatz‘ des RBZ Erprobungsprojektes ein Grund für die Beteiligung, weil so die Arbeit an den eigenen bereits vorhande-

⁴¹⁰ An der GBS Flensburg werden rund 2.100 Schüler von 110 Lehrern in 6 Schulformen von der Berufsschule bis zum Fachgymnasium unterrichtet.

nen Schwerpunkten nicht nur fortgesetzt, sondern flankiert durch Unterstützungsmaßnahmen noch zielgerichteter umgesetzt werden konnte.

Zentrale schulinterne organisatorische Unterstützungselemente im Entwicklungsprozess:

Aufgrund der positiven Erfahrungen mit der Schulprogrammarbeit setzte die Schulleitung eine aus dem Kollegium gewählte *schulinterne Steuerungsgruppe* ein, die den RBZ-Erprobungsprozess unterstützen und die Schulleitung entlasten sollte. Zu den Aufgaben der Steuerungsgruppe gehört es einerseits, die mit dem Bildungsministerium vertraglich vereinbarten Entwicklungsvorhaben zu koordinieren, andererseits die Transparenz innerschulischer Prozesse sowie die interne Evaluation sicherzustellen. Die Steuerungsgruppe ist für die schulischen Umsetzungsprozesse damit ein zentrales organisatorisches Element, das überdies die schulinterne wie -externe Kommunikation in Gang hält. Um unterschiedliche Sichtweisen, Entscheidungsebenen und Arbeitsbereiche berücksichtigen zu können, ist die RBZ-Steuerungsgruppe gemischt zusammengesetzt aus Leitern und Mitarbeitern der Fachgruppen und Bildungsgänge.

Zur Unterstützung des Veränderungsprozesses beauftragte die Schule einen externen *Bildungsmanager*, der als Moderator und bildungsökonomischer Berater fungiert. Er ist dabei kein Experte für didaktisch-methodische Unterrichtsentwicklung – also das pädagogische Kerngeschäft – sondern für Management, Organisation und Ökonomie von Bildungseinrichtungen. Seine Aufgaben zentrieren auf der Begleitung der Schule in ihren Entwicklungsprozessen, vor allem aber auf der Beratung in wirtschaftlichen und organisatorischen Fragen. Auf der Basis einer Ist-Analyse der Schule entwickelte der Bildungsmanager in enger Zusammenarbeit mit der Steuerungsgruppe ein auf die spezifischen internen und externen Bedingungen zugeschnittenes Organisationskonzept für das zukünftige RBZ. Er hat zwar seinen Arbeitsplatz an der Schule und ist damit vor Ort anwesend, markiert dabei aber eine Schnittstelle zwischen Drinnen und Draußen. Er wirkt neben der Schulleitung/Steuerungsgruppe und dem Kollegium quasi als dritte Instanz und führt dabei eine andere – nicht primär pädagogisch orientierte – Sichtweise auf die Ressourcen und Potenziale der Schule ein. Als ein Spezialist für organisatorische Strukturen hat er die interne Vernetzung von Prozessen und Personen ebenso im Blick wie externe Vernetzungen und Kooperationen mit Interessensgruppen und anderen Bildungseinrichtungen. Gerade in der Anfangsphase fungierte der Bildungsmanager als direkter Ansprechpartner für Anspruchsgruppen innerhalb und außerhalb der Schule. In einer späteren Phase initiierte er die Einrichtung eines RBZ-Servicebüros, das diese Funktion auf Dauer stellte. Das *RBZ-Büro* bildet heute als Koordinations- und Schnittstelle ein zentra-

les Strukturelement, das die Kommunikation nach innen und außen ohne große Reibungsverluste gewährleistet und zusätzliche Servicefunktionen für die Schule übernimmt. Darüber hinaus fungiert es als ein (regionales) Berufsbildungsbüro: Es ist Ansprechpartner und erste Anlaufstelle für Bildungsanbieter, für Bildungsinteressierte und für Kooperationspartner wie für Leitungskräfte, Lehrer und Schüler der Schule gleichermaßen und entlastet dadurch auch den Verwaltungsapparat. Längerfristig soll sich das RBZ-Büro neben seiner Funktion als Informations- und Leitstelle auch zu einer Beratungsstelle für die Region entwickeln. Es ist damit ein Ausdruck der konsequenten Dienstleistungsorientierung der GBS Flensburg.

Für die RBZ-Erprobungsphase wurde den Modellschulen jeweils eine volle A13-Planstelle zur Verfügung gestellt. Im Rahmen der durch das Ministerium eingeräumten Wahlmöglichkeit ‚Geld statt Stellen‘ wurde der diplomierte Bildungsmanager von der GBS aus Mitteln der halben A13-Stelle für die Projektdauer beauftragt. Die andere halbe Stelle wurde den Mitgliedern der Steuerungsgruppe zugeordnet, um auch schulintern die Kontinuität der Entwicklungsarbeit und Koordination sicherstellen zu können. Die Schulleitung, die Steuerungsgruppe sowie der Bildungsmanager bilden damit die innovative Kernzelle des Entwicklungsprozesses.

Gestaltung der zentralen Entwicklungsfelder: Region – Nutzer - Schulorganisation

Region: Im Blick auf den zentralen Fokus des Entwicklungsfeldes ‚Region‘ war schon in der Anfangsphase des Umsetzungsprozesses deutlich geworden, dass die bereits existierenden lockeren regionalen Netzwerke (Lernende Region, Weiterbildungsverbund Flensburg) eine synergetische Bündelung und Koordination vorhandener Ressourcen im Aus- und Weiterbildungssegment nicht leisten konnten. Aktivitäten und Prozesse der Einrichtungen in diesem Segment liefen stattdessen weitgehend unabgesprochen und unkoordiniert nebeneinander her. Davon ausgehend war die Entscheidung getroffen worden, das RBZ als regionale Anlauf- und Koordinationsstelle für berufliche Aus- und Weiterbildung zu definieren und zu profilieren und damit zu einer Stärkung des Standortes Flensburg beizutragen. Die GBS konturiert das RBZ insofern als zentrale Schnittstelle und Knotenpunkt im regionalen Bildungssetting mit Koordinations- und Beratungsaufgaben, aber auch als Anbieter von eigenen Weiterbildungsmaßnahmen, die das Qualifizierungsportfolio der Region ergänzen, aber nicht in Konkurrenz zu bereits bestehenden Angeboten treten sollen. Im Sinne einer solchen Aufgabenstellung wurden bereits im Vorfeld als wichtiges kommunikatives Element „Runde Tische“ organisiert, um mit unterschiedlichen Weiterbildungsanbietern und Interessensgruppen (wie KHW und IHK) ins Gespräch zu kommen. In diesem Zusammenhang kam dann auch dem Bil-

dungsmanager eine besondere Bedeutung zu, der Kontakte zu potentiellen Kooperationspartnern systematisch aufbaute, so dass Verhandlungen mit Wirtschafts- und Handwerksbetrieben über die Organisation und Vermittlung von Zusatzqualifikationen aufgenommen und bereits im Jahr 2003 erste Kooperationsverträge etwa mit der Handwerkskammer Flensburg abgeschlossen werden konnten.

Schulstruktur und –organisation: Entlang der Rahmenprinzipien der Schulentwicklung (Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung) fokussiert die GBS die Ebenen ‚Unterricht‘ und ‚Organisation‘ unter dem Primat einer konsequenten, auf regionale Qualifizierungsbedarfe bezogenen **Dienstleistungsorientierung**. Das Dienstleistungsverständnis und die grundlegenden pädagogischen und schulkulturellen Orientierungen sowie die konkreten Ziele und Entwicklungsfelder sind als zentrale programmatische Eckpunkte der Schule im Schulprogramm festgeschrieben und werden über die kontinuierliche Schulprogrammarbeit kulturell verankert. Die gesamte Schulentwicklung wird unter den generellen Leitlinien einer Adressaten- bzw. Subjektorientierung der Lernprozesse (Unterricht), einer Bildungsmarkt bezogenen inhaltlich- methodischen Organisation von Lernprozessen (Dienstleistungsausrichtung) und der Teamarbeit (Organisation) operationalisiert.

Mit ihrem RBZ-Umsetzungskonzept fokussiert die GBS die „Umstrukturierung von Unterricht und Organisation“ als die zentralen Handlungsfelder. Die **Umstrukturierung von Unterricht** erfährt ihre konkret-praktische Realisierung über die Einführung neuer Unterrichtskonzepte. Es wurde eine konsequente Entscheidung für eine methodisch-didaktische Wendung hin zu einem handlungs- und projektorientierten Ansatz getroffen. Das heißt Schüler arbeiten z.B. projekt- und teamförmig an der Entwicklung von Produkten, die dann zum Teil mit externen Partnerunternehmen der Schule realisiert werden. Dies erforderte zugleich die Etablierung eines fächerübergreifenden Lernkonzepts, das sich an dieser Arbeitsweise orientiert und klassische Wissensvermittlung nur noch phasenweise integriert. Die **Umstrukturierung der Organisation** wurde über die Entwicklung und Etablierung von Teamstrukturen vollzogen. Das bedeutet, dass die schulinterne Hierarchie in die Teamebene hinein abgeflacht und damit Verantwortung entlang des Delegationsprinzips in die kleinsten Einheiten abgegeben wird, die zugleich aber den Kern des pädagogischen Handlungs- und Entwicklungsfeldes ‚Unterricht‘ ausmachen. Denn die Teamstruktur umschließt entlang der differenzierten Lernfelder Schüler, Ausbilder und Lehrer gleichermaßen. Organisation und Unterricht sind als Ebenen bzw. Felder der Umstrukturierung insofern eng miteinander verkoppelt, als sich in den Teamstrukturen eine bedarfsgerechte und innovative Unterrichtsentwicklung unter dem Primat der Dienstleistungsorientierung allererst realisieren kann. Teams bilden damit die innovative sich

selbst organisierende Basiszelle der Entwicklung und sind ihrerseits über Kontextsteuerung (Kontraktmanagement) an die generellen Ziele der Schule gekoppelt. Über Teamstrukturen wird zugleich das professionelle Kerngeschäft ‚Unterricht‘ für alle Beteiligten, also für die Schule, für den Betrieb und für die Schüler flexibel gestaltbar. Das Team soll neue Ausbildungs- bzw. Qualifizierungsbedarfe durch die enge Zusammenarbeit mit betrieblichen Ausbildern identifizieren und somit die Entwicklung bedarfsgerechter Qualifizierungs-Angebote ermöglichen. Zugleich sind Teams die Instanz, die in diesem Kontext Lehrerfortbildungsbedarfe erkennt und entsprechende Maßnahmen im Rahmen des zur Verfügung stehenden Budgets einleitet. Durch die Teamstruktur wird die eigentliche Entwicklungsarbeit damit an die Basis verlagert und zugleich der Anschluss an die betriebliche Realität und *deren* Entwicklung sichergestellt. Während die Teams für das ‚operative Geschäft‘ an der Basis verantwortlich sind, obliegt der **Schulleitung** die Kontextsteuerung oder mit anderen Worten das strategische Management der Organisation. In der zukünftigen Rechtsform des RBZ als Anstalt öffentlichen Rechts erhält der Schulleiter den Status eines Geschäftsführers, der für die Gesamtsteuerung die Verantwortung trägt und gegenüber einem Verwaltungsrat rechenschaftspflichtig ist. Beide Organisationsebenen, sowohl der Schulleitung selbst als auch die Teams werden über Zielvereinbarungen geführt. Das Ministerium ist der Kontraktpartner der Schulleitung, diese wiederum vereinbart Ziele mit den Teams bzw. den Teamleitungen (Bildungsgangleiter). Das RBZ wird mit anderen Worten über ein ‚management by objectives‘ gesteuert.

Nutzer: Die Bedürfnisse der Bildungsnachfrager werden in das Zentrum der Organisation von Lernprozessen gerückt. Bildungsnachfrager sind im Kontext der dualen beruflichen Bildung sowohl der Schüler als auch der Betrieb. Im Mittelpunkt steht dabei die konsequente Personenzentrierung des Unterrichtsgeschehens und damit einhergehend die individuelle Beratung und Förderung der Adressaten. Der Bildungstransfer wird im Zusammenwirken der Trias von Schüler, Lehrer und betrieblichem Ausbilder gestaltet. Die Erfassung von Lernausgangslagen (Kompetenzen) bildet eine wesentliche Grundlage für die weitere (Aus)Bildungsplanung. Sie erfolgt in der Anfangsphase der Ausbildung und dient der Feststellung von Defiziten sowie der Erarbeitung eines auf die individuellen Bedarfe des einzelnen Schülers zugeschnittenen ‚Bildungsfahrplans‘. Der Bildungsfahrplan wird in Form eines Kontraktes für alle am Bildungsprozess Beteiligten, also sowohl für Schüler als auch Lehrer und Ausbilder, verbindlich. Im Falle eines spezifischen Förderbedarfs wird ausgehend von der individuellen Lernausgangslage ein Fördervertrag zwischen Schüler-Lehrer-Ausbilder (im Bereich der BeVo auch unter Einbezug der Eltern) geschlossen. Die Vertragsgestaltung erfolgt im Team und bildet

die Grundlage für die Unterrichtsorganisation. Mit der kontraktförmigen Organisation der Unterrichtsgestaltung ist die Pflicht zur Dokumentation, Kommunikation und Information der Kontraktpartner eng verkoppelt. So werden etwa regelmäßige Entwicklungsberichte auf der Basis der Kontrakte (Förderverträge) erstellt, die zugleich die Beurteilungsgrundlage für die Zertifizierung erworbener Kompetenzen bzw. des Kompetenzprofils der Schüler bilden.

Umsetzungsprozess und Kommunikation: Der Umgestaltungsprozess der Schule erzeugte in allen Phasen einen hohen Informations- und Kommunikationsbedarf. Die Schulleitung und das für die Schulprogrammarbeit zuständige Gremium (später: interne Steuerungsgruppe) startete noch vor der Bewerbung der Schule eine Informations- und Kommunikationsoffensive zum RBZ-Modellprojekt, um bereits die Entscheidungsfindung transparent zu gestalten sowie eine möglichst breite Beteiligung im Kollegium zu erreichen. Da man auch mit skeptischen Stimmen konfrontiert war, musste letztlich auch eine erhebliche Vermittlungs- und Überzeugungsarbeit geleistet werden. Der Vermittlungs- und Diskussionsprozess wurde über ein Informationsportal im Intranet der Schule angestoßen und längerfristig sichergestellt. Im Fokus auf die Institutionalisierung einer Beteiligungskultur wurden zusätzlich (interaktive) Informations- und Kommunikationsforen geschaffen. Hierzu gehören die regelmäßige Information in Rahmen von Fach- und Lehrerkonferenzen ebenso wie Mitteilungsschreiben und die Veröffentlichung von Sitzungsprotokollen verbunden mit der Aufforderung zur Stellung- und Einflussnahme. Um einen regelmäßigen Austausch zu gewährleisten und den nach wie vor hohen Diskussionsbedarf, den ein solch komplexes Projekt zwangsläufig erzeugt, befriedigen zu können wurde zusätzlich eine monatliche Veranstaltung unter dem Titel „Dialoge“ durch den Schulleiter und den Bildungsmanager eingerichtet. Die Diskussions- und Überzeugungsarbeit ist über die Institutionalisierung solcher Foren auf Dauer gestellt. Um die kulturelle Verankerung neuer Konzepte und Strukturen auch in den Köpfen der Mitarbeiter sicherstellen zu können, werden in der Umsetzungsphase im Sinne eines freilassenden Ansatzes überdies permanente Angebote von „Runder-Tisch-Gesprächen“, Workshops und Seminaren vorgehalten.

Ein besonderes Problem stellte die Vermittlung von innovativen Konzepten, wie etwa dem generellen Dienstleistungsansatz, dem pädagogischen Ansatz des Projektunterrichts oder dem organisationsstrukturellen Ansatz der Teamstruktur, dar. Gerade die Etablierung von Teamstrukturen erwies sich dabei als ein schwieriger Prozess, da er mit den tradierten hierarchischen und bürokratischen Denk- und Handlungsorientierungen sowie den Ansprüchen bisheriger Entscheidungsebenen konfligierte. Für Irritationen und heftige Kritik seitens des Kolle-

giums sorgte das interne Ausschreibungsverfahren, über das sich Teams für den Unterricht in einem Bildungsgang bewerben sollen, ebenso wie das Zielvereinbarungssystem (Kontraktmanagement) oder die Budgetierung von Teams.

7.3.3 Lernen am Modell: Erfolgskritische Parameter für den Aufbau eines Kompetenzzentrums

Ein Kompetenzzentrum im Bereich ‚Beruflicher Schulen‘ wird aufgrund seines Bildungsauftrages sowie der doppelten Nachfrager- bzw. Nutzerkonstellation aus Unternehmen/Betrieben auf der einen und den primären Adressaten der Bildungsangebote auf der anderen Seite prinzipiell andere (inhaltliche) Schwerpunkte setzen und Prozesse aufbauen müssen als ein Kompetenzzentrum im Bereich der schulischen Erwachsenenbildung. Ausgehend von den jeweiligen Kernaufgaben werden sich sowohl die Bezugnahmen auf die Adressaten als auch die relevanten Umweltbeziehungen unterscheiden. Aus den Erfahrungen mit dem Entwicklungs- und Veränderungsprozess einer bürokratisch gesteuerten Schule hin zu einem (strategisch und operativ) sich selbst steuernden Kompetenzzentrum lässt sich dennoch etwas lernen. Denn die zentralen administrativen Voraussetzungen und organisatorischen Eckpunkte sowie die erfolgskritischen Prozessvariablen für den Aufbau eines Kompetenzzentrums sind trotz unterschiedlicher Kernaufgaben und regionaler Bedingungen auf der Basis struktureller Analogien (Organisations- und Prozessebene) übertragbar.

1. Erfolgskritische administrative Voraussetzungen:

Die erfolgreiche Weiterentwicklung der GBS Flensburg hin zu einem regionalen Kompetenzzentrum ist wesentlich dadurch bestimmt, dass sie in ein landesweites Modellprojekt eingebunden ist, das zugleich als Schulversuch durchgeführt wird, um auch neue Organisationsformen an den Schulen erproben zu können. Das Modellprojekt, mit dem die Modernisierung der Beruflichen Schulen angestrebt wird, ist Ausdruck der bildungspolitischen Zielsetzungen des Landes Schleswig-Holstein. Berufliche Aus- und Weiterbildung wird dabei auch als ein Faktor für die wirtschaftliche Entwicklung von Regionen begriffen. Da in der Erprobungsphase des Projektes nicht nur neue pädagogische und organisatorische Konzepte entwickelt, sondern auch veränderte schulische Aufgabenfelder (berufliche Weiterbildung) sowie neue Kooperations- und Steuerungsformen ausgelotet werden sollen, sind mit dem Modellprojekt zugleich die notwendigen administrativen/rechtlichen Voraussetzungen und die entsprechenden Rahmenbedingungen für einen solchen Entwicklungs- und Erprobungsprozess geschaffen. ‚Modellprojekt‘ bedeutet auch, dass der Entwicklungs- und Gestaltungsprozess an den Schulen seitens des Ministeriums durch die Freischaltung von Ressourcen, das heißt personel-

len bzw. finanziellen Mitteln, Beratung, Fortbildung, Arbeitsgruppen und Lernnetzen entsprechend unterstützt wird. Die Umsetzung des Projektes erfolgt insgesamt in enger Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen Ministerium und Schulträgern sowie den kommunalen Interessensgruppen.⁴¹¹ Ein wichtiger Faktor für die Realisierung der Ziele (auf der schulischen wie regionalen Gestaltungsebene) ist der Umstand, dass die Schulträger sowie die Schulaufsicht über regionale Steuerungsgruppen in die Entwicklung mit einbezogen sind.

2. Erfolgskritische schulische Gestaltungs- und Umsetzungselemente / Prozessvariablen

Die im Rahmen des Modellprojektes von außen (Ministerium/Schulträger) angestoßene schulische Weiterentwicklung und die damit projektierten generellen Ziele wurden von der Flensburger Schule aktiv aufgegriffen und mitgetragen. Mit dem Projekt werden zwar die Entwicklungsdimensionen festgelegt, dabei aber weitreichende Gestaltungsspielräume ermöglicht, die von der Schule voll ausgeschöpft und mit hoher Eigeninitiative (innovativ) ausgestaltet wurden. Die Schule hat auf allen Ebenen (Nutzer, Region und Organisation) ganz erhebliche Anstrengungen unternommen und die Entwicklung mit großem Engagement vorangetrieben. Eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Projektbeteiligung war die vorgängige *Schulprogrammarbeit*, da in diesem Kontext eine kontinuierliche projektförmige Entwicklungsarbeit bereits institutionalisiert (und auch personell abgesichert) war. Die Schule hatte sich also schon vor Beginn des Modellprojektes intensiv mit ihrem eigenen professionellen Profil und ihren Zielen auseinandergesetzt.

Der *Schulleitung* kommt sowohl in der Anfangsphase als auch im weiteren Entwicklungsprozess eine besondere Rolle zu: Sie muss das Projekt allererst intern initiieren und tragen, das heißt Motivations- und Überzeugungsarbeit im Kollegium leisten sowie innerschulische organisatorische Veränderungen anstoßen und anleiten, um festgefahrene (bürokratische/hierarchische) Strukturen und lieb gewonnene Routinen überwinden und damit überhaupt erst Raum für die Gestaltung neuer Formen gewinnen zu können. Die Schulleitung muss die Veränderungs- und Entwicklungsabsicht mit anderen Worten kommunikativ bearbeiten bzw. bearbeitbar machen. Denn der Aufbau eines Kompetenzzentrums bedarf der Überzeugung und des Gestaltungswillens aller Beteiligten. Die *schulische Steuerungsgruppe* ist als zentrales organisatorisches Element von entscheidender Bedeutung für die Umsetzung von Prozessen. Als Projektgruppe übernimmt sie quasi das Projektmanagement und –controlling (Evaluation) und sorgt zusammen mit der Schulleitung für die kommunikative Vermittlung in das Kollegium hinein. Indem sie das Projekt aufgabenförmig zu ihrer eigenen Sache macht,

⁴¹¹ Dies erfordert auch die Etablierung einer spezifischen Gremienstruktur.

wirkt sie aufgrund ihrer gemischten Zusammensetzung zugleich als Multiplikator. Besonders erfolgskritisch im vorliegenden Fallbeispiel ist aber der externe *Bildungsmanager*, der die Prozesse intern als Moderator und Organisationsberater begleitet und nach außen die Schnittstellen zum regionalen Umfeld maßgeblich konturiert. Mit seinem ‚fremden‘ bildungsökonomischen Blick konfrontiert er das System mit sich selbst und eröffnet damit neue organisationsstrukturelle Entwicklungsperspektiven. Neben der Schulleitung und der internen Steuerungsgruppe wirkt er als Impulsgeber und innovative Kraft.

Insgesamt gesehen ist mit der Entscheidung für die Weiterentwicklung der Schule und den Aufbau eines Kompetenzzentrums ein Plan bzw. eine Mission & Vision verbunden. Die generellen Leitlinien der Entwicklung müssen dabei in einer konzertierten, auf Beteiligung zielenden Form operationalisiert werden, um systemische Veränderungsprozesse, die ja alle Ebenen der Organisation umfassen, erfolgreich gestalten zu können. Da die Mission & Vision und damit die Ziele verinnerlicht werden müssen, bedarf es für die Entwicklung des Gesamtsystems einer umfassenden Beteiligungskultur. Für den kommunikativen Prozess wie für den Umsetzungsprozess ist eine ausdifferenzierte organisatorische Arbeitsteilung zwischen Schulleitung und Projektgruppe(n) unabdingbar.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Ausschlaggebender Faktor sind gerade die ineinander greifenden Elemente externer Rahmenbedingungen, die über das Modellprojekt experimentelle Gestaltungsspielräume und einen hohen Grad an schulischer Autonomie gewährleisten, und die spezifischen schulinternen Bedingungen, die eine innovative Umsetzung über organisationsstrukturelle und –kulturelle Maßnahmen fördern. Um einen erfolgsversprechenden Entwicklungsprozess hin zu einem Kompetenzzentrum einleiten zu können, bedarf es eines projektförmigen Ansatzes, der einerseits die Schulen ermächtigt (*Dürfen*) und unterstützt (*Können*), andererseits aber bedarf es auch des Gestaltungswillens der Schule(n) selbst (*Wollen*). Damit werden zugleich die „Kosten“ für den Aufbau eines Kompetenzzentrums am Standort Kassel deutlich: Soll ‚Kompetenzzentrum‘ mehr als ein modernistisches Label für eine lediglich an der Oberfläche veränderte Schule sein, sollen Schulen also auch tatsächlich in ihrer inneren Struktur modernisiert und neu ausgerichtet werden, dann sind alle Beteiligten und das heißt Ministerium, Schulträger, Schulaufsicht und die Schule selbst - wenn auch auf unterschiedliche Weise - gefordert. Gerade für die Schule ist damit eine erhebliche Arbeits- und Entwicklungsanstrengung verbunden, die zusätzlich zum Alltagsgeschäft in Verbindung mit den bereits eingeleiteten Entwicklungen im Bereich der hessischen SfE (NVS, Qualitätsmanagement, Leitbildentwicklung etc.) geleistet werden muss.

7.4 Aufbau eines Kompetenzzentrums für Erwachsene am Standort Kassel

Auf der Hintergrundfolie der regionalen und schulspezifischen Befunde sowie der einzelschulischen Empfehlungen und des Fallbeispiels ‚RBZ-Modellprojekt‘ skizzieren wir nachfolgend entscheidende Eckpunkte und Rahmenbedingungen, die - ausgehend von der derzeitigen Situation - für den Aufbau eines regionalen Kompetenzzentrums für Erwachsene am Standort Kassel relevant werden. Wir fokussieren dabei insbesondere Aspekte der räumlich-organisatorischen Integration der Schulen unter Berücksichtigung der angebotsstrukturellen Ausgestaltung und entwerfen davon ausgehend ein organisatorisches Grundmodell für ein solches Kompetenzzentrum. In einem weiteren Schritt zeigen wir schließlich Voraussetzungen und zentrale Elemente für den Umsetzungsprozess auf.

7.4.1 Die räumlich-organisatorische Integration der Schulen

Im Unterschied zum Fallbeispiel Flensburg stellt sich die Situation am Standort Kassel im Hinblick auf den Aufbau eines Kompetenzzentrums für Erwachsene sehr viel komplexer dar: In Kassel sollen zwei Schulen für Erwachsene mit unterschiedlicher Angebotstruktur, mit je spezifisch ausgeprägten professionellen Kompetenzprofilen und verschiedenen Zielgruppen sowie differenten programmatischen und organisationskulturellen Ausrichtungen zu einer auf die Region bezogenen Einheit zusammenwachsen. Im Blick auf die *Schulprogramme* der beiden SfE (vgl. Kap. 2.2.2.1 und 2.2.2.2) sowie auf die *Selbstbeschreibungen* (Kap. 3.1.1 und 3.2.1) wurden z.T. erhebliche Unterschiede in der pädagogischen Orientierung und der Beratungskonzeption aber auch der Schwerpunktsetzungen und Entwicklungsperspektiven deutlich. Die Schulen bilden momentan weitgehend gegeneinander abgeschlossene Systeme, die an getrennten Orten operieren und weder zusammenarbeiten noch miteinander vernetzt sind. Hinzu kommt eine angespannte mikropolitische Situation. Der projektierte Standort des Kompetenzzentrums in den Räumlichkeiten des Hessenkollegs ist ein zusätzlicher Faktor, der diese Situation weiter kompliziert. Bereits mit der *Rumpf-Kommission 1999*⁴¹² wurden unter maßgeblicher Beteiligung der beiden Schulen Möglichkeiten einer räumlich-organisatorischen Zusammenarbeit eruiert und Vorschläge für eine Zusammenführung erarbeitet, um im Rahmen eines *Schulzentrums* eine hinreichende Systemgröße und damit verbunden einen „optimalen Ressourceneinsatz“ erreichen zu können.⁴¹³ Im Fokus auf die Auslastung der Bildungsgänge beider Systeme (Studierendenzahlen/Kursgruppen) und das sich daraus notwen-

⁴¹² Mitglieder der Kommission waren neben den Schulleitungen, Personalräten und der Studierendenvertretungen beider SfE der Leiter der Zentralstelle Schulen für Erwachsene und Vertreter des Schulverwaltungsamtes der Stadt Kassel.

⁴¹³ Bericht des Leiters der Kommission „Schulverbund und Zusammenlegung von Abendschule und Hessenkolleg Kassel“, H.-J. Rumpf: April 2000.

dig ergebende Raumprogramm entwickelte die Rumpf-Kommission insgesamt 5 Varianten für eine räumliche Zusammenführung der Schulen. Im Blick auf die Realisierbarkeit des Vorhabens entschied man sich, auch vor dem Hintergrund der hervorragenden „Struktur und Ausstattung“ des Hessenkollegs, für die Variante 5, mit der ein „Schulzentrum für Erwachsene“ auf dem Gelände des Kollegs vorgeschlagen wurde. Diese Lösung war zugleich an umfangreiche (Neu-)Baumaßnahmen gekoppelt, da man einen zusätzlichen Bedarf von 12 Unterrichtsräumen errechnet hatte. Die Variante 5 wurde allerdings aus Kostengründen niemals realisiert. In der Folge des Rumpf-Berichtes, in dem unabhängig von der Standortfrage bereits eine engere Kooperation der beiden Schulen vorgeschlagen wurde, konnte allerdings bis heute weder eine Zusammenarbeit noch eine Vernetzung etabliert werden.

Insgesamt gesehen war die Rumpf-Kommission von dem organisations- und angebotsstrukturellen Status Quo der Schulen unter Ausblendung einer dynamischen Veränderung und Ausgestaltung des Gesamtangebotes ausgegangen und hatte vor allem die räumliche Zusammenführung als Zielperspektive in den Mittelpunkt gerückt. Im Unterschied dazu geht die Evaluation unter der Zielperspektive des Aufbaus eines regionalen Kompetenzzentrums genau umgekehrt von einer dynamischen Entwicklung und damit auch einem tiefgreifenden Wandel und einer Neuausrichtung der Schulen auf Region und Nutzer aus. Erst dann stellt sie die Frage der räumlichen Möglichkeiten, da der Raumbedarf eng verknüpft ist mit der Ausgestaltung und Organisation der Bildungsgänge (Aufnahmepraxis/-taktung; flexible Unterrichtszeiten; Gestaltung der Anfangsphase R-Bereich etc.). Setzt man also unter den Prämissen eines Kompetenzzentrums den Status Quo variabel, lassen sich letztlich auch neue Gestaltungsmöglichkeiten der räumlichen Integration gewinnen.

Aufgrund dieser Vorgehensweise entwickelten wir in einem ersten Schritt ausgehend von der derzeitigen programmatischen Ausrichtung sowie der jeweiligen *Nachfrage- und Leistungsprofile* einzelschulische Grundempfehlungen (vgl. Kap. 7.1), die Ansatzpunkte für eine qualitative Verbesserung und Weiterentwicklung der Angebotsstruktur liefern. Diese Empfehlungen wurden zwar bereits im Horizont eines zukünftigen Kompetenzzentrums, das heißt im Fokus auf die regionale Bedarfslage und die individuellen Bedürfnisse der Nutzer getroffen, richten sich aber zunächst noch unabhängig von einer räumlich-organisatorischen Integration auf eine bedarfsgerechtere Ausgestaltung des Bildungsangebotes der Einzelschulen. Die einzelschulische Weiterentwicklung des Bildungsangebotes bildet zugleich aber den Ausgangspunkt für den Aufbau eines Kompetenzzentrums, da die Schneidung und Profilierung der Bildungsgänge als Einflussfaktor nicht nur einer angebotsstrukturellen Koordination vorausgesetzt ist, sondern auch eng verkoppelt damit die Möglichkeiten einer räumlich-

organisatorischen Integration bestimmt. Die räumliche Zusammenführung ist mit anderen Worten die abhängige Variable, die aber für die Entwicklung eines Kompetenzzentrums – nicht zuletzt im Blick auf die Herausbildung eines spezifischen Kompetenzprofils - eine zentrale Bedeutung gewinnt. Zwar ist eine Konzentration des Gesamtangebotes auf einen Standort nicht *zwingend* notwendig. So bestünde beispielsweise auch die prinzipielle Möglichkeit separater Lösungen für H- und R-Bereich einerseits und den G-Bereich andererseits. Die Erzeugung maximaler organisatorischer, regionaler und nutzerbezogener Synergieeffekte sowie ein optimaler Ressourceneinsatz, die sich als generelle Ziele mit einem solchen Kompetenzzentrum verbinden, sind aber letztlich nur über eine Zusammenführung an einem Standort zu erreichen. Ein Kompetenzzentrum für Erwachsene braucht in jedem Fall einen *räumlichen Kern*, der eine organisatorische (Ressourcen)Bündelung und eine flexiblere bedarfsorientierte Ausgestaltung des Angebotes ermöglicht. Die räumlich-organisatorische Integration der beiden Systeme ist zudem auch eine Grundbedingung für ihr (schul)kulturelles Zusammenwachsen und die Identitätsbildung als Kompetenzzentrum.

Mit Perspektive auf die Standortfrage folgen wir dem Rumpf-Bericht insofern, als die Gebäude des Hessenkollegs für ein regionales Kompetenzzentrum für Erwachsene hinsichtlich der Ausstattung hervorragend geeignet sind.⁴¹⁴ Im Hinblick auf den zusätzlichen Raumbedarf allerdings folgen wir dem Rumpf-Bericht nur bedingt. Denn unter der Voraussetzung einer konsequenten Umsetzung der angebotsbezogenen Grundempfehlungen würde sich der Raumbedarf im Abendbereich deutlich verringern:

- ◆ Bei einer veränderten Aufnahmepraxis ist erstens damit zu rechnen ist, dass die Eingangsguppen im R-Bereich kleiner werden, so dass die Raumgrößen auch der Fachräume am Hessenkolleg ausreichend sind.
- ◆ Zweitens würde sich die Raumsituation über eine zeitliche Flexibilisierung des Angebotes entzerren, einerseits durch Vormittags- und/oder Nachmittagsangebote im RS- sowie ggf. im HS-Bereich und andererseits durch Kursangebote für den gymnasialen Bildungsgang im Überschneidungsbereich am späten Nachmittag.
- ◆ Drittens würde sich die Anzahl der Gruppen in der Q-Phase des AG (Q3/Q4) dadurch verringern, dass Studierende nach der Q2 in den Tagesbereich überwechseln.
- ◆ Durch eine zusätzliche Auslagerung der (gemeinsamen) Vorkurse und des DaZ-Aufbaukurses etwa in das neu renovierte Wimmelgebäude würde sich viertens eine weitere erhebliche Entlastung ergeben. Eine Auslagerung der Einsteigerkurse (VK,

⁴¹⁴ Die Räumlichkeiten und die Ausstattung, die sich seit dem Berichtsjahr 2000 noch weiter verbessert hat (Bibliothek, Computer etc.), bieten überdies - im Vergleich zu den Räumen der Abendschule - sowohl für Studierende als auch für die Lehrkräfte sehr gute Arbeits- bzw. Lernbedingungen.

DaZ) wäre auch für die Nutzer eines solchen Kompetenzzentrums insofern unproblematisch, als die Vorbereitung auf den gymnasialen Kernbereich nicht unbedingt an den späteren Ausbildungsort gebunden sein muss. Mögliche Synergieeffekte im gymnasialen Kernbereich (E1-Q4) würden durch eine Auslagerung nicht tangiert.

Nimmt man alle Maßnahmen zusammen, so erscheint eine räumliche Integration der beiden Schulen am Standort des Hessenkollegs unter der Bedingung zusätzlicher Erschließungsmaßnahmen durchaus möglich. Zwar wurden seit dem Jahr 2000 im Neubau des Hessenkollegs weitere Unterrichtsräume erschlossen, dennoch wären *alle* räumlichen Möglichkeiten auch im Altbau auszuschöpfen, um etwa durch Umbaumaßnahmen weitere Räume für Unterrichtszwecke nutzbar zu machen.

Erschließungsvorschläge:

Potentielle Erschließungsmöglichkeiten wurden im Rahmen von Ortsbegehungen sowie anhand eines von der Schulleitung zur Verfügung gestellten Gebäude- und Raumplanes eruiert.

Im Altbau-Gebäude werden derzeit lediglich zwei Räume als Unterrichtsräume ausgewiesen und genutzt. Alle anderen Räume dienen zurzeit anderen Zwecken. Neben dem Raum des Studienseminars werden hier zwei Gruppenräume, ein Aufenthaltsraum und ein Studierendenzimmer ausgewiesen. Die gesamte restliche Fläche vom Erdgeschoss bis zum 2. Obergeschoss verteilt sich auf die Aula, Internetaura, Hausmeisterwohnung, zwei Archive, einen Abstellraum, die Küche, das Hausmeisterbüro sowie ein Fotolabor. Im Untergeschoss befinden sich die neue Bibliothek, die Hausmeisterwerkstatt, ein Vorratskeller, eine Waschküche, ein Putzraum sowie zwei Kellerräume und der Heizungsraum. In dem Gebäude ließen sich daher durch entsprechende Umbau- bzw. Renovierungsmaßnahmen mindestens 5 bis 6 zusätzliche Unterrichtsräume erschließen.

Im **Erdgeschoss** ließen sich etwa Küche und Aufenthaltsraum (Rheinland) zu einem Unterrichtsraum verbinden. Für ein kleines Café wäre ersatzweise eine andere Lösung (etwa Container mit Küche und Aufenthaltsraum) auf dem (Parkplatz-)Gelände denkbar. Auch die nur 108 qm große Aula könnte ohne großen Aufwand zu einem Mehrzweckraum umgerüstet werden, so dass sie für größere Veranstaltungen immer noch zur Verfügung stünde. Zu prüfen ist weiterhin, ob sich das Archiv und das derzeitige Hausmeisterbüro zu einem weiteren Unterrichtsraum zusammenschließen lassen.

Im **1. Obergeschoss** könnte der große Raum, in dem sich derzeit das Studienseminar befindet, zukünftig für Unterrichtszwecke genutzt werden. Das Studienseminar kann in den Studierendenraum, der von seinem Schnitt her für Unterrichtszwecke wenig geeignet erscheint, umziehen. Der Raum könnte dennoch von Studierenden bzw. von Gruppen mitgenutzt werden. Für Kleingruppen ergeben sich weitere Möglichkeiten mit den Räumlichkeiten, die momentan als Abstellraum, Fotolabor und Archiv ausgewiesen sind. Auch Arbeitsräume für Lehrer wären hier denkbar.

Das **2. Obergeschoss** wird derzeit zentral von der Hausmeisterwohnung belegt. Diese sollte wieder für Unterrichtszwecke gewonnen werden. Für den Hausmeister muss dann eine adäquate Ersatzwohnung in der näheren Umgebung des Hessenkollegs gefunden werden. Zu prüfen ist, ob die beiden Gruppenräume (Baden und Württemberg) zu einem Unterrichtsraum verbunden werden können.

Im **Untergeschoss**, in der sich angrenzend an die neue Bibliothek die Hausmeisterwerkstatt befindet, wäre zusätzlich zu prüfen, ob man die als Keller, Vorratskeller, Waschküche und Putzraum ausgewiesenen Räume für Hausmeisterzwecke umwidmen und die Hausmeisterwerkstatt für Unterrichtszwecke nutzbar machen kann.

Als weitere – allerdings kostenintensive Möglichkeit - bietet sich zur Erschließung auch des 3. Obergeschosses ein Anheben des Dachstuhls und der Einbau einer neuen Treppenkonstruktion an.

Würde sich wider Erwarten das zweite Obergeschoss des Altbaus als für Unterrichtszwecke ungeeignet erweisen, wäre als weitere Variante zu prüfen, ob man die gesamte Schulleitung und Verwaltung inklusive des Lehrerzimmers- und Lehrertrakt ließen sich das neue Unterrichtsräume gewinnen. Im Untergeschoss des Neubaus befindet sich weiterhin ein 90 qm großer Mehrzweckraum, der ggf. durch eine flexible Trennwandkonstruktion in zwei Unterrichtsräume unterteilt werden kann.

Entsprechende Umbau- bzw. Ausbaumöglichkeiten wären durch die Experten des Staatsbauamtes zu überprüfen und zu kalkulieren.

Für den Aufbau eines Kompetenzzentrums wird es notwendig, alle räumlichen Optionen - ohne Denkverbote und Tabus - auszuschöpfen und für die Kernaufgabe ‚Unterricht‘ bereitzustellen. Da mit dem Altbau bereits ein Gebäude zur Verfügung steht, erscheint ein Aus- bzw. Umbau als vermutlich kostengünstigste Variante geboten. Bei weiterem Raumbedarf wäre zudem über den Anbau eines Querriegels auf dem Parkplatzgelände des Hessenkollegs nachzudenken. Gerade mit Perspektive auf die regionale Gesamtsituation (Wirtschaftskraft, Arbeits- und Ausbildungsmarkt, regionales Bildungsniveau) sollten Umbau-, Ausbau- oder Erweiterungsmaßnahmen am Anwesen des Hessenkollegs als wichtige Investition in die Bildungsinfrastruktur Nordhessens unbedingt in Erwägung gezogen werden, nicht zuletzt um auch zukünftige Bildungsbedarfe adäquat abdecken zu können. Aus einer Konzentration des schulischen Bildungsangebotes für Erwachsene an einem Ort ergeben sich jedenfalls unter pädagogischen, organisatorischen wie ökonomischen Gesichtspunkten die größten nachhaltigen Synergieeffekte für die Nutzer und die Region.⁴¹⁵

Auf der Basis dieser Überlegungen entwerfen wir nachfolgend ein **Modell für ein Kompetenzzentrum**, das das Bildungsangebot der beiden Schulen integriert. Das hier skizzierte organisatorische Grundmodell ruht - vor allem mit Bezug auf das gymnasiale Segment - auf einer räumlichen Zusammenführung der beiden Systeme auf, da sich nur so wirkliche Synergien entwickeln können, aus denen sich für alle relevanten Anspruchsgruppen ein Surplus ergibt. Eine enge Zusammenarbeit und Vernetzung, die diesem Modell zugrunde liegt, muss allerdings in der Alltagspraxis der Schulen erst noch etabliert und kulturell verankert werden.

7.4.1.1 Organisatorisches Grundmodell für den gymnasialen Bildungsgang

Im Fokus auf ein Kompetenzzentrum für Erwachsene wird es notwendig, die beiden gymnasialen Systeme zu synchronisieren und die **Aufnahmetaktung** des Hessenkollegs auf einen halbjährlichen Rhythmus umzustellen.⁴¹⁶ Da einerseits eine kontinuierende Nachfrage nach dem Tagessangebot des Hessenkollegs erwartbar und das Abendangebot für Berufstätige in seiner halbjährlichen Aufnahmetaktung andererseits unverzichtbar ist, sollten die Systeme aufeinander abgestimmt und eng miteinander verzahnt werden, um ein attraktives Gesamtportfolio an Leistungen anbieten und den hohen regionalen Bedarf an gymnasialer Bildung decken zu können. Im Rahmen eines Kompetenzzentrums für Erwachsene in Kassel können sich gerade auf der Grundlage einer einheitlichen Taktung des Tages- und Abendangebotes

⁴¹⁵ Vorteile ergeben sich u.a. durch die Möglichkeit zur Bildung eines Lehrerpools, Bündelung der professionellen Kompetenz, effektiverer Ressourcennutzung, erhöhte Angebotsflexibilität für die Nutzer, verbesserte Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen, erhöhtes Potenzial für die Entwicklung neuer Angebote etc..

⁴¹⁶ Vgl. Empfehlungen Hessenkolleg, Kap. 7.1.4.2.

im Zusammenwirken der beiden Schulen Synergien auf allen Ebenen entwickeln.⁴¹⁷ Unter dem gemeinsamen Dach des Kompetenzzentrums wären zwei auf unterschiedliche Zielgruppen ausgerichtete gymnasiale Bildungsgänge vereint: Ein Abendangebot, das berufstätige Studierende in einer zwei- bis zweieinhalbjährigen Ausbildung zur Fachhochschulreife führt sowie ein drei- bis dreieinhalbjähriges Tagesangebot für Nichtberufstätige zur Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife. Eine derartige Spezialisierung auf Abschlusstypen setzt dabei an den derzeitigen Kernkompetenzen und Leistungsprofilen der Schulen an.

Die Ausbildung im abendgymnasialen Bereich ist allerdings keine Sackgasse, die mit einer Fachhochschulreife enden muss, vielmehr kann der Bildungsweg nach Q2 ja dann am Hesenkolleg im Tagesunterricht fortgesetzt werden.⁴¹⁸ Für die Nutzer geht eine solche Lösung mit einer Umstellung einher: Berufstätige Studierende müssen dann ihre Berufstätigkeit zwar aufgeben, sind aber - wie bislang im abendgymnasialen Segment auch - in der letzten Ausbildungsphase prinzipiell BaföG-berechtigt. Vor dem Hintergrund der regelmäßig sehr kleinen Gruppen in der Q3 und Q4 ist zu vermuten, dass faktisch nur eine sehr geringe Zahl Studierender auf die Fortsetzung ihrer Berufstätigkeit angewiesen sein wird und die Ausbildung nach dem Erreichen der Fachhochschulreife unter diesen Bedingungen beenden müsste. Der Nachteil, der mit einer solchen Lösung für eine nur kleine Zahl der Nutzer einhergeht, wird aber durch einen größtmöglichen Vorteil in der Breite aufgewogen. Für Personen, die zwingend auf eine Berufstätigkeit bis zum Abitur angewiesen sind, könnte zukünftig ein Online-Angebot mit entsprechender Betreuung geschaltet werden (s.u.).

Eine synchronisierte Ausgestaltung der Bildungsgänge geht insgesamt mit Vorteilen für die Schulorganisation und die Nutzer einher, da so eine Flexibilisierung und Verbreiterung des Unterrichtsangebotes sowie des Förderangebotes möglich wird (s.u.).

Neben der Synchronisierung der Aufnahmetaktung beider Systeme ist eine weitere grundlegende Bedingung für die Abstimmung und Verzahnung des gymnasialen Bildungsangebotes in der Vereinheitlichung der **Aufnahme-/Einstiegsbedingungen** zu sehen. Diese wären auf der Seite des AG anzupassen, und das heißt der Zugang zum gymnasialen Bildungsgang müsste entlang des individuellen Kompetenzprofils für geeignete Bewerber mit Hauptschulabschluss prinzipiell geöffnet werden. Bei festgestellter Eignung ist in jedem Falle eine Auf-

⁴¹⁷ Eine alternative Synchronisation der beiden Systeme durch eine **einjährige Aufnahmetaktung** ist zwar prinzipiell denkbar, wäre aber im Blick auf den regionalen Bedarf kontraproduktiv und zudem eine nutzerunfreundliche Lösung. Eine jährliche Taktung ginge zwar für das Abendangebot mit einer höheren Teilnehmerzahl in Q3/Q4 einher, die gemeinsamen Vorkurse aber würden dann mit einer geschätzten Aufnahme von mehr als 200 Studierenden pro Jahr so groß, dass eine intensive Förderung und Betreuung der Einsteiger kaum mehr möglich wäre. Das Gesamtsystem wäre zudem viel zu ungleichmäßig ausgelastet.

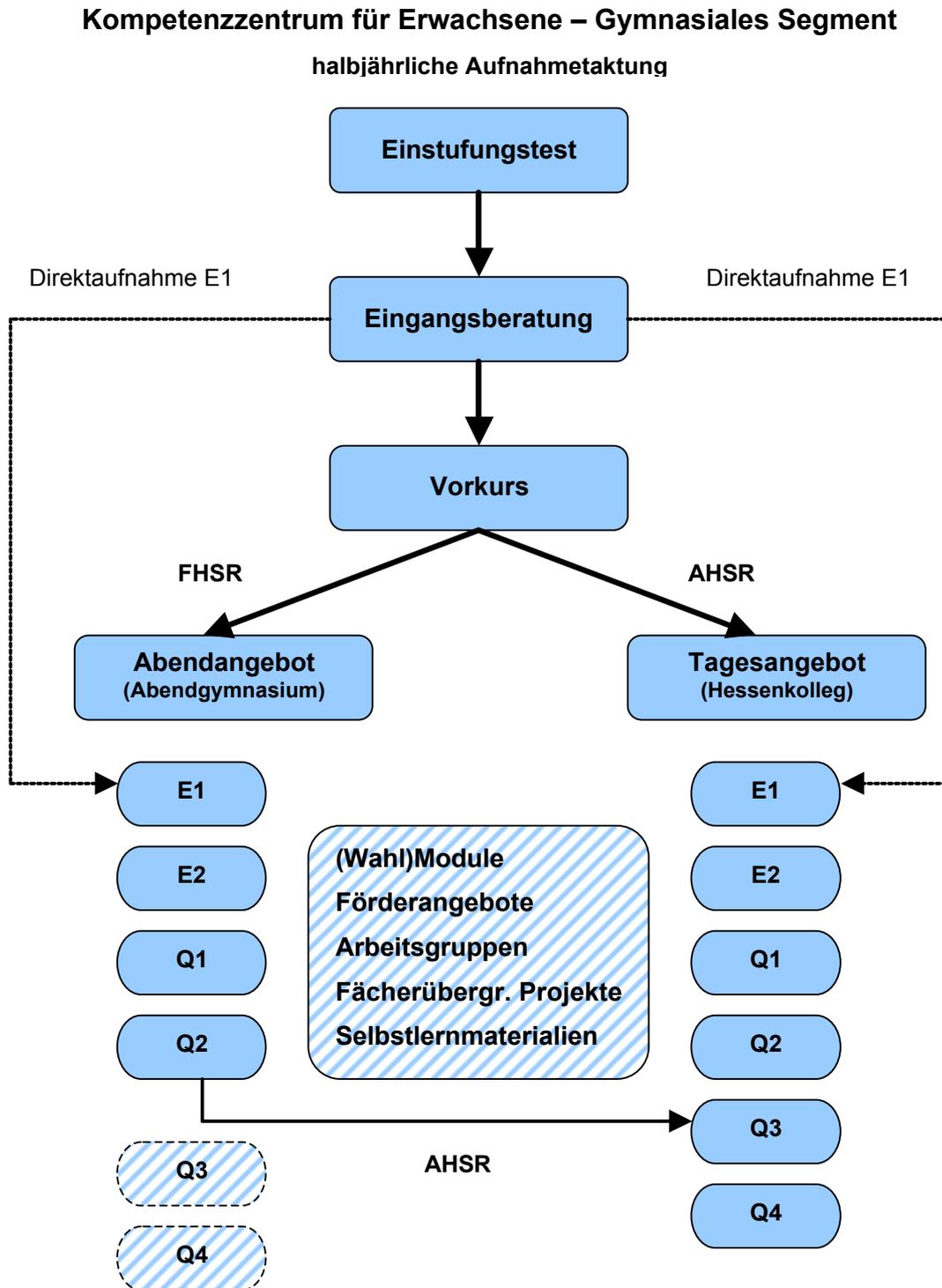
⁴¹⁸ Wie weiter oben ausgeführt, sollte die Q3/Q4 im Abendunterricht nur unter der Bedingung ausreichender Gruppengrößen angeboten werden.

nahme in den Vorkurs zu ermöglichen. Für Nutzer mit dem formalen Bildungsabschluss der ‚Hauptschule‘ geht eine solche Aufnahme­regelung mit deutlichen Vorteilen einher: Für geeignete und motivierte Hauptschulabsolventen mit gymnasialen Bildungsaspirationen verbreitert sich damit das Angebotsspektrum. Bewerber mit Hauptschulabschluss sind nicht mehr nur auf das Tagesangebot des Hessenkollegs verwiesen, sondern können – neben einer Berufstätigkeit – nunmehr auch einen gymnasialen Abschluss im Abendunterricht erlangen, ohne den zeitintensiven und – wie die Daten zeigen – wenig erfolgversprechenden Umweg über die Abendrealschule einschlagen zu müssen. Gegenüber der derzeitigen Aufnahme- und Zuweisungspraxis der Abendschule würde sich die Ausbildungsdauer bis zur Fachhochschulreife für diese Zielgruppe quasi halbieren. Zugleich erweitert sich durch eine solche Regelung das regionale Angebotsspektrum gerade für berufstätige Erwachsene mit Hauptschulabschluss, denen die einjährige Ausbildung an einer Fachoberschule ja verschlossen bleibt.

Auf der Basis dieser Synchronisation und organisatorischen Schneidung des gymnasialen Kernsegments wirken die bisher getrennt operierenden Leistungserbringer Abendgymnasium und Hessenkolleg unter dem gemeinsamen Dach eines Kompetenzzentrums zusammen.⁴¹⁹ Die Differenz entlang der schulischen Organisationsgrenzen ist dann auf der Grundlage einer neuen Identität als Kompetenzzentrum in der Unterscheidung zwischen Tages- und Abendangebot aufgehoben. In der neuen organisatorisch-schulkulturellen Einheit definieren sich die Kooperations- und Entwicklungskorridore im Fokus auf die individuellen Bedarfe der Nutzer dann primär entlang der Angebotsstruktur (vgl. Abbildung 4).

⁴¹⁹ Die organisatorische Einheit ermöglicht dann auch die Bildung eines ‚Lehrerpools‘, der einen verschränkten Lehrereinsatz bei Bedarf und auf eigenen Wunsch ermöglicht. Dabei ist natürlich immer zu beachten, dass für den einzelnen Lehrer keine Doppelbelastung durch einen aufeinander folgenden Vormittags- und Abendunterricht entsteht.

Abbildung 4: Organisatorisches Grundmodell für das Gymnasiales Segment



Ein Kompetenzzentrum für Erwachsene erfordert an der Eintrittsstelle eine systematische Kompetenzerfassung der Bewerber durch **Einstufungstests**, die unter gemeinsamer Regie durchgeführt werden. Im Weiteren ist als Bestandteil eines gemeinsamen Aufnahmeverfahrens eine an einheitlichen Maßstäben orientierte Eingangsberatung zu etablieren, die nicht das

Tages- oder Abendangebot der (bisherigen) Einzelschulen, sondern die Bedarfe des Nutzers deutlich in den Mittelpunkt zu stellen hätte. Ihm müssten die Anforderungen und Möglichkeiten in beiden Ausbildungsgängen dargestellt und mit den je individuellen Bildungsvoraussetzungen und Aspirationen abgeglichen werden. An der Eintrittsstelle in das System müssten die Nutzer also entlang ihres Kompetenzprofils, ihrer Bildungsaspiration, ihrer Motivationslage und ihrer sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen sowie ihres Zeitbudgets dann entsprechend beraten und zugewiesen werden.

Auch die **Vorkurse** werden dann als ein gemeinsames Angebot des Kompetenzzentrums vorgehalten, das den Nutzern den Zugang sowohl zum Tages- als auch zum Abendangebot ermöglicht. Gegebenenfalls kann der Vorkurs auch als Entscheidungsmoratorium und das heißt als echte ‚Findephase‘ fungieren, in der die Wahl für das eine oder andere Angebot zunächst noch offen gehalten werden kann. Studierende könnten ihre endgültige Entscheidung – flankiert durch eine intensive Beratung – dann nach eingehender (Selbst-)Prüfung zu einem späteren Zeitpunkt (vor Semesterende) treffen. Hierzu bedarf es dann allerdings einer curricularen Abstimmung zwischen beiden Schulen hinsichtlich der Stundentafel. Ausgehend von den derzeitigen Praxen sind hier unterschiedliche Varianten denkbar. Beispielsweise wäre es möglich, die Vorkurse einheitlich mit der zweiten Fremdsprache anzubieten. Das Hessenkolleg könnte dann seine E-Phase entlasten, in der die Fremdsprache zurzeit 6-stündig erteilt wird. Denkbar wäre auch ein einheitliches Angebot in den Kernfächern, ergänzt durch bestimmte Wahlmodule (2. Fremdsprache, Naturwissenschaften o.ä.).

Im Anschluss an den Vorkurs werden dann ab der **E-Phase** getrennte Lehrgänge im Abend- und Tagesunterricht angeboten. Im Überschneidungsbereich am Nachmittag und frühen Abend können dann gemeinsame Wahlmodule geschaltet werden. Das Fächerspektrum erweitert sich, so dass auch die Differenzierungsmöglichkeiten deutlich breiter werden. Es entstehen so vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten, die für die Nutzer sowohl des Abend- als auch des Tagesangebotes zugleich die Flexibilität erhöhen. Angefangen bei (zusätzlichen) Wahlmodulen über Förderunterricht bis hin zu gemeinsamen AGs ergibt sich eine Vielfalt, die die beiden Einzelschulen alleine derzeit jedenfalls nicht bieten können. Zur **Förderung** leistungsschwächerer Nutzer sollten, über die individuelle Lehr-Lern-Beratung und Vorort-Fördermaßnahmen hinaus, längerfristig Selbstlernmaterialien und/oder Online-Module durch das Kompetenzzentrum zur Verfügung gestellt werden.

Im Abendlehrgang des Kompetenzzentrums wird die **Q-Phase** nur in verkürzter Form bis zum Abschluss der Q2 (FHRS) angeboten. Ein Übergang von der Q2 des Abendangebotes in die Q3 des Tagesangebotes erfordert aber keinen Lernortwechsel und ist schulkulturell abge-

federt. Die Schnittstelle zwischen Abend- und Tagesschulbereich im Übergang von Q2 nach Q3 ist insofern abzustimmen und auch curricular so zu profilieren, dass für diese Nutzergruppe ein relativ reibungsloser Wechsel möglich wird.

Längerfristig wären im Rahmen eines Kompetenzzentrums mit Perspektive auf die Bedarfe der Region und der Nutzer *neue Bildungsangebote* zu entwickeln, die auf die zentralen Kernprodukte Realschulabschluss, Fachhochschulreife und Abitur fokussiert sind. Zum einen könnte es dabei um die Profilierung eines eigenständigen Bildungsgangs ‚Fachhochschulreife‘ gehen, denn das Modell eines Abendangebotes bis zur Q2 beruht ja weiterhin auf einem primär abiturorientierten Charakter der gymnasialen Ausbildung. Für berufstätige Erwachsene erscheint es allerdings wünschenswert und sinnvoll, ein schlankes und/oder spezialisiertes Bildungsangebot mit einem explizit auf den Erwerb einer Fachhochschulreife hin konzipierten Curriculum zu schalten, um speziell Zielgruppen mit dem ausschließlichen Bildungsziel einer Fachhochschulreife besser ansprechen zu können.⁴²⁰ Denkbar wäre etwa eine Spezialisierung bzw. Profilierung eines mathematisch-naturwissenschaftlich sowie eines wirtschafts- und sozialwissenschaftlich orientierten Bildungsgangs, der (eventuell auch zeitlich verkürzt) zur Fachhochschulreife führt.

Zum anderen erscheint vor dem Hintergrund der nordhessischen Bildungsinfrastruktur, die gerade in der Fläche erhebliche Versorgungslücken für den nachträglichen Erwerb von weiterführenden Schulabschlüssen aufweist, ein Online-Angebot, das auch bereits von beiden Schulen angedacht ist (vgl. Schulprogramme), mehr als sinnvoll.⁴²¹ Mit einem solchen Angebot können auch Zielgruppen erreicht werden, denen die bestehenden Bildungsangebote bislang kaum Möglichkeiten bieten. Es handelt sich hierbei zum einen um Zielgruppen, die aufgrund ihrer Berufstätigkeit oder ihrer Kinderbetreuungsverpflichtung über eine geringe zeitliche Flexibilität verfügen. Weiterhin können mit Online-Lehrgängen Bildungsinteressierte etwa aus den Landkreisen Waldeck-Frankenberg oder Werra-Meißner angesprochen werden, denen eine regelmäßige Präsenz an fünf Wochentagen schon aufgrund einer zu großen Entfernung und/oder der ungünstigen Verkehrsverbindungen zum Schulstandort Kassel nicht möglich ist. Erfahrungen an anderen Standorten machen deutlich, dass Angebote im Online-Bereich gerade von diesen Zielgruppen gut angenommen werden. So ist etwa das von der VHS Frankfurt entwickelte Realschule-Online-Angebot aus dem Stand heraus nachfrageseitig auf eine große Resonanz gestoßen.

⁴²⁰ Ein solches Bildungsangebot wäre insbesondere für Einsteiger mit einem Hauptschulabschluss attraktiv.

⁴²¹ Online-Bildungsangebote könnten etwa im Verbund mit anderen hessischen SfE und/oder der VHS entwickelt werden. Eine hessenweit abgestimmte Entwicklung von Modulen im R- und G-Bereich hätte den Vorteil einer einheitlichen Angebotsstruktur, die von den Nutzern flexibel und ortsunabhängig genutzt werden könnte und die über unterschiedliche Präsenzzorte etwa in Nord-, Mittel- und Südhessen verfügte.

Online-Angebote richten sich primär an Zielgruppen, die über Selbstlernkompetenzen verfügen. Dennoch benötigen auch diese Adressaten Unterstützung in Form von Präsenzveranstaltungen⁴²², nicht zuletzt um (besonders in der Anfangsphase) Lerntechniken vermitteln und Lernfortschritte überprüfen zu können. Weiterhin ist auch eine tutorielle Begleitung erforderlich, die neben der Korrektur eingereicherter Arbeiten auch eine regelmäßige Lernstandsrückmeldung umfasst. Von einem Angebot an Online-Modulen profitieren dann auch die Studierenden der regulären Bildungsgänge, indem sie Selbstlernmaterialien abrufen und Defizite in Einzelfächern weitgehend selbständig bearbeiten können.

7.4.1.2 Organisatorisches Gesamtmodell des Kompetenzzentrums

Auf der Grundlage der Integration aller Bildungsgänge der SfE Kassel unter dem gemeinsamen Dach eines Kompetenzzentrums lässt sich ein auf regionale Bedarfe abgestimmtes zielgruppenspezifisches Bildungsangebot entwickeln, das eine insgesamt bessere Nutzung zeitlicher, räumlicher und professioneller Ressourcen verspricht und zugleich Zukunftsoptionen auch für eine stärkere regionale Vernetzung eröffnet (vgl. Abbildung 5)

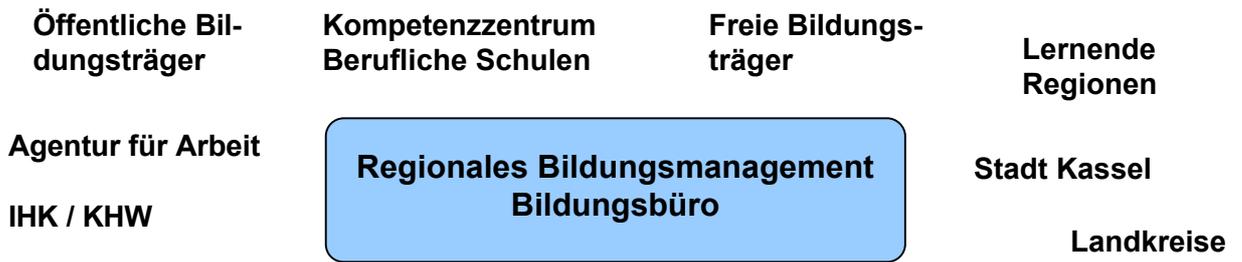
Über eine halbjährliche Taktung des Gesamtsystems sowie die Schaltung von Abend- und Tagesangeboten – insbesondere in den zahlenmäßig großen Kernbereichen Realschule und Gymnasium – ergibt sich eine insgesamt gleichmäßigere Auslastung des Gesamtsystems. Nicht zuletzt aber ist damit eine nutzerfreundlichere Ausgestaltung des Angebotes möglich, die durch eine curriculare Abstimmung zugleich die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen sowie zwischen Tages- und Abendangebot erhöht.

Das Kompetenzzentrum konzentriert sich auf die Ausgestaltung seiner zentralen Kernprodukte ‚Realschulabschluss‘, ‚Fachhochschulreife‘ und ‚Abitur‘, die auch das professionelle Kompetenzprofil als regionaler Bildungsanbieter markieren. Die Nebenprodukte ‚Hauptschule‘ und ‚DaZ-Aufbaukurs‘ können zwar weiter mitgeführt werden, gehören aber nicht zu den zentralen Entwicklungsfeldern bzw. Wachstumsbereichen. Insgesamt orientiert sich das Kompetenzzentrum als organisatorische Einheit an seinen selbst definierten professionellen Standards und bietet so eine transparente Struktur, die eingebettet ist in ein nutzerorientiertes Beratungskonzept, mit dem eine allgemeine Bildungsberatung ebenso sichergestellt wird wie eine individuelle Lernberatung im Verlauf der Ausbildung. Das bedeutet, dass das Kompetenzzentrum nach innen eine Einheit bildet und diese auch nach außen repräsentiert. Das Kompetenzzentrum versteht sich als Bildungsdienstleister für Erwachsene und bringt sich mit seinem spezifischen Kompetenzprofil in die regionale Bildungsinfrastruktur ein. Längerfristig

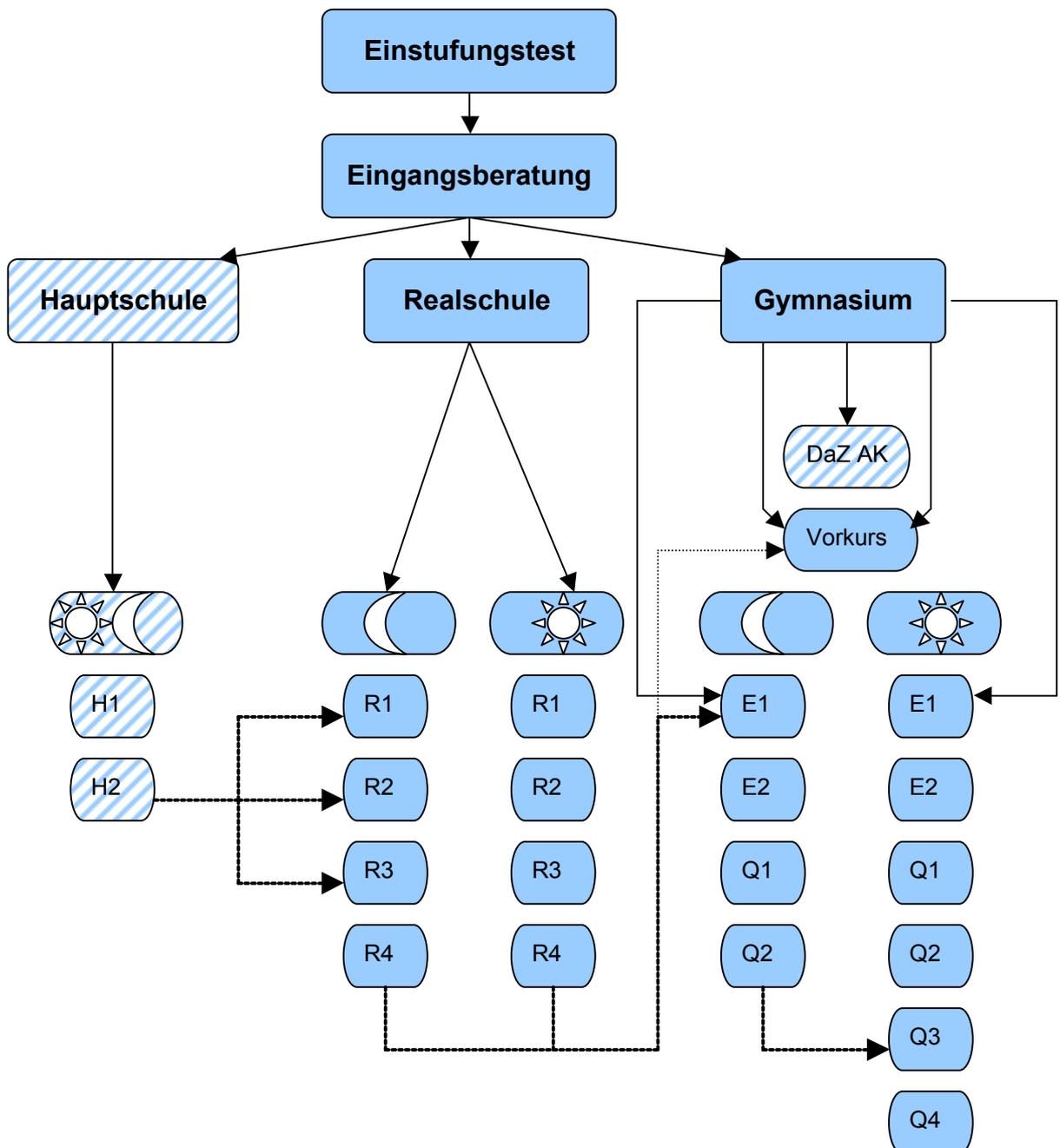
⁴²² So werden etwa im Realschul-Online-Kurs der VHS Frankfurt im Sommersemester 2005 fünf Präsenztermine – überwiegend an Samstagen – angeboten.

sollte der Aufbau erweiterter Vernetzungsstrukturen angestrebt und in Anlehnung an das Flensburger Modell etwa ein Regionales Bildungsmanagement in Kooperation mit anderen Bildungsträgern (Berufliche Schulen, VHS, freie Träger) und Interessensgruppen (IHK/KHW, Agentur für Arbeit etc.) etabliert werden. Auf der Basis seiner erwachsenenpädagogischen Professionalität könnte das Kompetenzzentrum zukünftig etwa in Kooperation mit den Lernenden Regionen hierbei eine federführende Rolle übernehmen. Eine solche Perspektive ist allerdings Zukunftsmusik, da zunächst die konkret-praktische Integration der Schulen ansteht.

Abbildung 5: Organisatorisches Grundmodell – Kompetenzzentrum für Erwachsene



Kompetenzzentrum für Erwachsene Nordhessen



7.4.2 Zentrale Umsetzungsschritte und -prozesse

Die synergetische Weiterentwicklung des Angebotes und eine räumlich-organisatorische Integration der beiden Schulen sind zwar notwendige Bedingungen für den Aufbau eines Kompetenzzentrums, im Blick auf den Integrationsprozess selbst ist damit allerdings noch nichts gewonnen. Wie das Beispiel Flensburg zeigte, ist der Entwicklungsprozess zu einem Kompetenzzentrum - der im Falle der Modellschule ja bereits auf der Basis einer räumlich-organisatorischen und schulkulturellen Einheit vollzogen wurde - ausgesprochen voraussetzungsvoll und verbunden mit komplexen ineinander greifenden organisatorischen Elementen und verteilten Aufgaben, für die nicht nur Zeit und Ressourcen zur Verfügung stehen müssen, vielmehr bedarf es auch besonderer Rahmenbedingungen. Am Beispiel der Flensburger Schule wurden insbesondere die miteinander verkoppelten administrativen Rahmenbedingungen und schulinternen Prozessvariablen als erfolgskritische Voraussetzungen markiert, die sich – bei allen Unterschieden – auch auf die Schulen für Erwachsene übertragen lassen. Am Standort Kassel beginnt der Integrations- *und* Entwicklungsprozess hin zu einem Kompetenzzentrum gleichsam am Punkt Null. Denn - dies muss erneut betont werden - es existiert erstens noch kein gemeinsamer Ort für ein solches Kompetenzzentrum und zweitens gibt es noch keine organisational und kulturell etablierten Kooperationsbeziehungen zwischen den Schulen, an die der Entwicklungsprozess in erfolgversprechender Weise anschließen könnte.

Administrative Rahmenbedingungen und Entscheidungsprozesse:

Ein wesentlicher Meilenstein für die Integration und Entwicklung der Schulen zu einem Kompetenzzentrum ist die Abstimmung und Einigung zwischen den Schulträgern Land Hessen und Stadt Kassel. Wie das Fallbeispiel zeigt, ermöglicht nur ein konzertiertes Vorgehen aller Beteiligten (unter Einbezug auch der Schulaufsicht) eine erfolgversprechende Umsetzung des Vorhabens. Da ein Kompetenzzentrum, das als regionaler Bildungsdienstleister für Erwachsene agieren soll, einen räumlichen Kern benötigt, steht die ***Klärung der Standortfrage*** dabei an erster Stelle. Sowohl die Rumpf-Kommission 1999 als auch die vorliegende aktuelle Evaluation kommen zu dem Schluss, dass die Gebäude des Hessenkollegs einen idealen Standort bieten. Seitens der beiden Schulträger bedarf es daher einer (politischen) Willenserklärung für einen gemeinsamen Standort des Kompetenzzentrums am ‚Hessenkolleg‘. Die Gebäude des Hessenkollegs bieten räumliche Möglichkeiten, die – wie bereits ausgeführt – durch Umbau- und Renovierungsmaßnahmen im Altbau zu erschließen wären. Das bedeutet, dass die Option für diesen Standort zwar nicht notwendig mit einem Neubau, aber dennoch

mit Investitionen verbunden ist. Im Blick auf die dann erforderlichen baulichen (Erweiterungs-)Maßnahmen sollte ein Entscheidungsprozess baldmöglichst eingeleitet werden. Zudem sind rechtliche und finanzielle Fragen der *Trägerschaft* des aus den beiden SfE bestehenden Kompetenzzentrums zu klären. Hierbei sind zwei zentrale Varianten denkbar: eine gemeinsame Trägerschaft durch Stadt und Land einerseits oder eine Übernahme der Gesamtschulträgerfunktion durch das Land andererseits.

Ein wesentlicher erfolgskritischer Faktor für den Aufbau eines Kompetenzzentrums für Erwachsene ist in einer Aufhängung als *Modellprojekt* und/oder *Schulversuch* zu sehen, da sich nur so notwendige rechtlich abgesicherte Gestaltungsspielräume und breitere Möglichkeiten personeller wie finanzieller Unterstützung erschließen. Denn für ein solch anspruchsvolles Projekt wie den Aufbau eines Kompetenzzentrums benötigen die Schulen sowohl Handlungsspielräume als auch -sicherheit und Unterstützung etwa in Form von Entlastungstunden, Fortbildungsmaßnahmen und externer Beratung.

Als eine Grundbedingung für den Integrations- und Entwicklungsprozess liegt die Willenserklärung des Hessischen Kulturministeriums für die Zusammenführung und Weiterentwicklung der Schulen zu einem Kompetenzzentrum bereits vor. Eine wichtige (administrative) Voraussetzung, die die Zusammenarbeit und das Anstoßen eines *gemeinsamen* (Weiter-)Entwicklungsprozesses der beiden SfE begünstigt, wurde durch die Berufung eines gemeinsamen Schulleiters geschaffen. Der Umstand, dass das Hessenkolleg schon heute über ein Gesamtbudget verfügt, das sich bei einer Zusammenführung der Schulen ggf. erweitern würde, wirkt sich insofern positiv aus, als bereits Erfahrungen mit einer eigenständigen Mittelverwaltung bestehen, die auch für ein Kompetenzzentrum zukünftig relevant werden. Ein selbständiges finanz- und personalwirtschaftliches Agieren bildet *eine* Grundlage für eine größere Autonomie der Schulen bzw. des Kompetenzzentrums. Dadurch eröffnen sich zwar breitere Gestaltungsspielräume, um aber beispielsweise als vertragsfähige Rechtsperson auftreten zu können – auch dies wird am Flensburger Beispiel deutlich – sind längerfristig Fragen der Rechtsform zu klären.

Für ein selbständiges und (rechtlich) abgesichertes Agieren der Schulen als Kompetenzzentrum bedarf es also auf der einen Seite entsprechender administrativer Rahmenbedingungen, die z.T. über die NVS bereits geschaffen sind, sowie erweiterter Möglichkeiten etwa durch eine Aufhängung als Modellprojekt. Auf der anderen Seite werden schulinterne Schritte zur Einleitung eines (kontinuierlichen) Entwicklungsprozesses sowie Vorkehrungen zum Aufbau und zur Etablierung geeigneter Organisations- und Managementstrukturen erforderlich.

Schulische Umsetzungsbedingungen und -schritte:

In Anbetracht des Umstandes, dass man in Kassel von einem Nullpunkt hinsichtlich der Zusammenarbeit auszugehen hat, muss im ersten Schritt zunächst eine Annäherung der Schulen vollzogen werden. Zur Einleitung eines *Integrationsprozesses* der beiden Schulen bedarf es vor dem Hintergrund ihrer wechselseitigen Abschließung daher einer Initiative, mit der ein konstruktiver Kommunikations- und Diskussionsprozess im Fokus auf die gemeinsame Entwicklung zu einem Kompetenzzentrum allererst angestoßen und kontinuierlich fortgeführt wird. Damit ein solcher Prozess nicht ins Leere läuft, sondern für beide Schulen verbindliche Ergebnisse produziert, erscheint es unabdingbar, hier einen Moderator / Organisationsentwickler als dritte Instanz einzuschalten, der diesen Prozess im Zusammenwirken mit dem Schulleiter begleitet und strukturiert. Ziel sollte es sein, gemeinsame *Entwicklungskorridore* zu definieren und ein *Leitbild*, also eine Mission & Vision für die neue organisatorische Einheit vorzubereiten bzw. zu entwerfen. Eine kommunikative und schulkulturelle Annäherung und Integration der beiden Schulen ist jedenfalls dem Zusammenwachsen zu einer organisatorischen Einheit im Rahmen eines Kompetenzzentrums vorausgesetzt. Da der gesamte Entwicklungsprozess als Projekt angelegt sein sollte, muss ein konkreter Fahrplan erstellt werden, mit dem die Einzelprozesse und -schritte, die ja zum Teil parallel laufen und miteinander verschränkt sind, abgestimmt werden. Neben der Initiierung eines kommunikativen Prozesses spielt der Einstieg in eine gemeinsame Schulprogrammarbeit eine zentrale Rolle nicht nur für die Integration, sondern vor allem auch für die Weiterentwicklung der Schulen. Eine intensive Arbeit an der Programmatik stellt eine notwendige Bedingung für die pädagogische wie organisatorische Weiterentwicklung der Schulen dar und bildet den Ausgangspunkt für den Aufbauprozess des Kompetenzzentrums. Als Instrument der Selbstprogrammierung bildet eine gemeinsame Schulprogrammarbeit der beiden SfE in Kassel eine wesentliche Voraussetzung, die für die organisations- und angebotsstrukturelle Profilierung des Kompetenzzentrums und für eine schulkulturelle Integration unabdingbar ist. Die gemeinsame *Schulprogrammarbeit* sollte daher als ein weiterer Schritt relativ zeitnah angestoßen und institutionalisiert werden. Zur Koordination der Schulprogrammarbeit sollte eine *schulische Steuerungsgruppe* aus Mitgliedern der beiden Kollegien eingesetzt werden, die zugleich das Projektmanagement und –controlling übernimmt und eng mit der Schulleitung zusammenarbeitet. Für den Aufbau des Kompetenzzentrums reichen die bisherigen Steuerungsgremien aus Schulleitung, erweiterter Schulleitung, Fachkonferenzen, Gesamtkonferenzen und Schulkonferenzen nicht aus. Es werden andere Entscheidungsstrukturen und das heißt verteilte Entscheidungskompetenzen und Verantwortlichkeiten notwendig, die eine ausdifferenzierte organisatorische Arbeitsteilung

und damit eine selbstorganisierte Steuerbarkeit allererst ermöglichen (vgl. Kap. 7.3.3). Der gemeinsame *Schulleiter* müsste also Abstimmungsprozesse einleiten und die schulischen Führungs- und Entscheidungsebenen arbeitsteilig, d.h. entlang eines Delegationsprinzips – ähnlich wie in Flensburg – gestalten.

So sollten etwa die *Fachkonferenzen* schwerpunktmäßig damit beauftragt werden, eine curriculare Abstimmung der Bildungsgänge vorzunehmen und das Bildungsangebot pädagogisch-didaktisch entlang zentraler Leitlinien (Schulprogramm) weiterzuentwickeln. Für das Kompetenzzentrum wird es auf alle Fälle notwendig, Übergänge zwischen den Bildungsgängen sowie zwischen dem Abend- und Tagesangebot zu profilieren. Die angebotsstrukturelle Integration ist ein wesentlicher Baustein für die Entwicklung eines eigenständigen Kompetenzprofils und sollte von daher zügig vorangetrieben werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die SfE zwar an den Entwicklungen und Erfahrungen der Modellschule in Flensburg orientieren können, in der Profilierung eines Kompetenzzentrums für Erwachsene am Standort Kassel müssen sie aber ihren eigenen Weg finden. Der Aufbau eines Kompetenzzentrums ist ein anspruchsvolles Projekt und erfordert einen ebenso komplexen wie anstrengender Umsetzungsprozess, der nicht nur Initiative und Gestaltungswillen seitens der Schulen und ihrer Kollegien, sondern das Engagement aller Beteiligten erfordert.

Setzt man sich ein derartiges Projekt auf die Agenda, gilt es alle Entscheidungen auf diesen Fokus hin zu strukturieren. Denn: Alle jetzt angestoßenen Entwicklungen müssen im Horizont eines Kompetenzzentrums realisiert werden, um zukünftige Möglichkeiten nicht zu verbauen und einen ‚echten‘ inneren wie äußeren Strukturgewinn erreichen zu können. Für die Institution des ‚Zweiten Bildungswegs‘ insgesamt, für die Region Nordhessen und den Bildungsstandort Kassel, nicht zuletzt aber für die Nutzer wäre ein Kompetenzzentrum für Erwachsene jedenfalls ein Zugewinn und mithin ein Beitrag zur regionalen Chancengerechtigkeit in der hessischen Bildungslandschaft. Zudem wirkte es als struktur- und profilbildendes Element auch jenseits der schulischen Erwachsenenbildung und setzte damit über Hessen hinaus Maßstäbe für die Entwicklung einer zukunftsweisenden regionalen Bildungsinfrastruktur. Allerdings ist ein solches Kompetenzzentrum, das einen Beitrag zur Verbesserung der Bildungsinfrastruktur in Nordhessen leisten könnte, nicht umsonst zu haben. Hierzu bedarf es eines konzentrierten Vorgehens, erheblicher Anstrengungen und vor allem der Investition von Zeit, Arbeit und Geld. Aufgrund einer Kompetenz- und Ressourcenbündelung steht der Kostenseite

dabei - zumindest längerfristig - ein Effektivitätsgewinn und eine optimierte Ressourcennutzung gegenüber.

Da im Kontext gesellschaftlicher, ökonomischer und technischer Entwicklungen Wissen zu einer zentralen Ressource für die Zukunftsfähigkeit von Regionen wird, ist gerade für die strukturschwache nordhessische Region das (Aus-)Bildungs- und Qualifikationsniveau der Bevölkerung von zentraler Bedeutung. Eine Investition in die Bildungsinfrastruktur ist damit zugleich eine viel versprechende und lohnenswerte Investition in die Zukunft der Region.

Kapitel 8: SfE Osthessen an den Standorten Bad Hersfeld und Fulda

8. Aufbau einer ‚Schule für Erwachsene Osthessen‘

Die externe Evaluation der SfE in Kassel/Bad Hersfeld war schwerpunktmäßig auf die Identifikation der notwendigen institutionellen und organisatorischen Voraussetzungen für den Aufbau eines regionalen Kompetenzzentrums am SfE-Standort Kassel hin konzipiert. Im Fokus auf die in Kassel projektierte Neuformierung der Schulen für Erwachsene war es im Rahmen des Evaluationskonzeptes geplant, die Auswirkungen dieser grundlegenden organisationsstrukturellen Veränderungen auf die Außenstelle der ASK in Bad Hersfeld zu untersuchen. Aktuelle Entwicklungen am Standort Bad Hersfeld haben dieses Ziel der Evaluation aber quasi überholt und neue Fakten geschaffen.

Vor dem Hintergrund der Versorgungslage in der erweiterten Region Osthessen war von der VHS des Landkreises Fulda – nicht zuletzt als Reaktion auf den Evaluationsprozess selbst – eine Verbesserung auch des dortigen schulabschlussbezogenen Bildungsangebotes für Erwachsene über eine Zusammenarbeit und Vernetzung zwischen der SfE Bad Hersfeld und der VHS angeregt worden. In der Folge wurde auf der Basis der bereits eingeleiteten Kooperationschritte zwischen VHS und Abendschule ein Konzept zum Aufbau einer ‚SfE Osthessen‘ entwickelt. Zugleich haben die Landkreise Hersfeld-Rotenburg und Fulda ihr Interesse an einer Neustrukturierung der Schulen für Erwachsene in Nord- und Osthessen signalisiert und politische Willenserklärungen für eine eigenständige ‚SfE Osthessen‘ in gemeinsamer Trägerschaft abgegeben. Unter diesen Kontextbedingungen hat sich der Fokus der Evaluation entsprechend verschoben: Den Ausgangspunkt bildet nicht mehr das geplante Kompetenzzentrum Kassel als Determinante für die Weiterentwicklung der Schule in Bad Hersfeld, vielmehr rücken die Versorgungslage mit Bildungsangeboten für Erwachsene in Osthessen und der Entwicklungsprozess vor Ort selbst in den Mittelpunkt.

Wir nehmen daher – anders als im Falle der SfE Kassel – auch keine umfassende Bewertung der einzelnen Bildungsgänge der Abendschule Hersfeld vor, sondern fokussieren stattdessen die (bildungsinfrastrukturelle) Ausgangssituation der gesamten Region und die vorliegende Entwicklungsplanung für eine ‚SfE Osthessen‘ an den Standorten Bad Hersfeld und Fulda. Im Folgenden skizzieren wir kurz die Geschichte und Entwicklung der Außenstelle Bad Hersfeld unter besonderer Berücksichtigung ihrer regional-spezifischen Profilbildung (8.1). Mit Perspektive auf die projektierte ‚SfE Osthessen‘ nehmen wir dabei insbesondere den Einzugsbereich der Abendschule in den Blick, um ihren derzeitigen Beitrag zur Versorgung der ost-

hessischen Region besser einschätzen zu können. Im nächsten Schritt stellen wir das von der AS Bad Hersfeld vorgelegte Konzept dar, mit dem der Aufbau der ‚SfE Osthessen‘ in drei Phasen projiziert wird und gehen auf den aktuellen Stand der Entwicklungen ein (8.2). Da wir davon ausgehen, dass die Angebotslage am regionalen ‚Bildungsmarkt‘ die erwartbare Nachfrage indiziert, prüfen wir den im Konzept vorgesehenen Entwicklungs- und Ressourcenplan für den Aufbau des zusätzlichen SfE-Standortes Fulda im Spiegel der osthessischen Bildungsinfrastruktur (8.3.1). Die Bedeutung eines ergänzenden SfE-Angebotes in der erweiterten Region Osthessen wird im Blick auf die z.T. erheblichen Versorgungslücken im Angebot sowohl des ‚1. Bildungsweges‘ als auch des ‚2. Bildungsweges‘ offensichtlich. Auf der Folie der verkehrsinfrastrukturellen Anbindung der Stadt Fulda und des Einzugsbereiches der neuen Schule für Erwachsene nehmen wir schließlich eine kritische Bewertung des geplanten Schulstandortes vor und entwickeln Empfehlungen zu einer bedarfsgerechten und nutzerfreundlichen Profilierung des Bildungsangebotes (8.3.2).

8.1 Entwicklung und Profilbildung der Außenstelle Bad Hersfeld

Geschichte der Außenstelle Bad Hersfeld

Die Schule in Bad Hersfeld wurde 1988 als Abendgymnasium unter organisatorischer Anbindung an die Abendschule Kassel gegründet. Der neuen Außenstelle wurde dabei eine wichtige Rolle für die Bildungsinfrastruktur und Versorgung des osthessischen Raumes zugeschrieben. Mit ihrer Gründung war die **grundsätzliche Absicht** verbunden, einen „Beitrag zur Sicherung der Chancengleichheit“⁴²³ gerade in der ländlichen Region Ost Hessens zu leisten, „regionalen Ungleichheiten im Angebot der Schulen für Erwachsene entgegenzuwirken“ und „eine Lücke im Bildungsangebot der Region“⁴²⁴ zu schließen. Aufgrund der in den 80er Jahren steigenden Nachfrage nach Abiturlehrgängen hatte die VHS Hersfeld-Rotenburg die Einrichtung eines Abendgymnasiums in Bad Hersfeld angeregt, um die Versorgung mit einem grundständigen Bildungsangebot für Erwachsene im osthessischen Raum dauerhaft sicherzustellen. Die ursprünglich geplante Durchführung eines Modellprojektes, mit dem die Kooperation zwischen Abendgymnasium und VHS getestet werden sollte, wurde allerdings nicht realisiert. Auch kam es nicht, wie in der Gründungsvereinbarung des LK Hersfeld-Rotenburg und der Stadt Kassel vorgesehen, zum Abschluss einer Kooperationsvereinbarung zwischen VHS und AG.⁴²⁵

Die Schule nahm 1988 ihren Außenstellenbetrieb zunächst als reines Abendgymnasium auf und hielt bis 1993 einen dem AG vorgeschalteten Aufbaukurs für Studierende mit Hauptschulabschluss vor. Dieser Aufbaukurs wurde im gleichen Jahr durch die Einrichtung eines eigenständigen Abendrealschul-Bildungsgangs ersetzt. Im Jahr 1999 folgte dann die Gründung der Abendhauptschule. Heute ist die Außenstelle in Bad Hersfeld wie die AS Kassel als Verbundschule organisiert, die ein grundständiges Angebot für Erwachsene in den drei Bildungsgängen AG, ARS und AHS vorhält. Ein DaZ-Aufbaukurs, der Nichtmuttersprachler bzw. Studierende mit schriftsprachlichen Defiziten auf den Unterricht der Abendhaupt- und Realschule vorbereitet, startete im WS04/05. Seit dem Sommersemester 2005 wird ein Realschulkurs in enger Kooperation zwischen der VHS des Landkreises Fulda und der Abendschule am VHS-Veranstaltungsort in Petersberg angeboten.

⁴²³ Grußwort Heinrich Rumpf. In: Jubiläumsschrift zum 10-jährigen Bestehen der Außenstelle Bad Hersfeld 1998, S. 5.

⁴²⁴ Biener, W.: Das Abendgymnasium Bad Hersfeld, Außenstelle der Abendschulen Kassel, wird 10 Jahre alt. Ebd. S. 1.

⁴²⁵ Vgl. Rampold, K.: Initiative zur Gründung der Außenstelle Bad Hersfeld des Abendgymnasiums Kassel durch die Volkshochschule des Landkreises Hersfeld-Rotenburg. Kooperation VHS und Abendgymnasium. 1998, a.a.O. S. 14.

Entwicklung und Leistungsprofil der Schule:

Die Abendschule Bad Hersfeld, die ihren ersten AG-Lehrgang mit 33 Vorkurs-Studierenden begonnen hatte, ist seit ihrer Gründung vor 17 Jahren auf das Niveau einer kleinen Schule angewachsen.⁴²⁶ Insbesondere in den vergangenen sechs Jahren (1999-2004) hatte die Schule einen sprunghaften Anstieg von 68 auf 186 Studierende zu verzeichnen. Ein Teil dieses Wachstums ist dabei zwar der neu gegründeten Abendhauptschule zuzurechnen, der weitaus größte Zuwachs entfällt aber auf die Abendrealschule mit einer Steigerung von N=33 auf N=102 Studierende. Das Realschulsegment erweist sich – ähnlich wie in Kassel – damit als der zentrale Wachstumsbereich, wohingegen der **gymnasiale Bildungsgang** mit einer vergleichsweise geringen Steigerung der Studierendenzahlen (von N=24 auf N=36) auf einem relativ niedrigen Niveau verbleibt.⁴²⁷ Das Abendgymnasium ist zwar der älteste Bildungsgang der Schule, zugleich aber auch derjenige mit den geringsten Zuwachsraten. So stagnieren die Neuaufnahmen in den Vorkurs auf einem Level von durchschnittlich nur 19 Studierenden pro Jahr im Zeitraum 1999-2004.⁴²⁸ Zur Erhöhung der niedrigen Abiturquoten im allgemein bildenden Schulsystem des Landkreises Hersfeld-Rotenburg (vgl. Kap. 8.3.1) kann das Abendgymnasium dann auch nur einen minimalen Beitrag leisten: Die AS Bad Hersfeld produzierte im Durchschnitt der Jahre 2000-2004 lediglich 2,8 Fachhochschulreifen und 4,6 Abiture pro Jahr. Bezieht man aber die vergleichsweise hohen Abschluss- und Erfolgsquoten des Abendgymnasiums mit ein, so ist die niedrige Zahl an Abschlüssen vor allem dem geringen Input an Studierenden zuzurechnen. Im Blick auf die relativ hohe Produktivität, d.h. die günstige Input-Output-Relation des gymnasialen Bildungsgangs, wäre hier also eine deutliche Erhöhung des Input anzustreben, um auch den Output an Abschlüssen erhöhen zu können (vgl. dazu Kap. 5). In Anbetracht der geringen jährlichen Anfängerzahlen sollte gerade der gymnasiale Bildungsgang stärker profiliert und beworben werden. Sowohl der eigene Landkreis als auch die noch im Einzugsbereich der Schule liegenden Gebiete des Werra-Meißner- und des Schwalm-Eder-Kreises wären hier gezielter anzusprechen (vgl. Kap. 8.3.2, Tabelle 91).⁴²⁹ So

⁴²⁶ Zur Entwicklung der Studierendenzahlen in Bad Hersfeld vgl. Kap. 4.3.1 und 5.1.

⁴²⁷ Der Anteil der AG-Studierenden an der Gesamtpopulation der Schule beträgt im SS04 rund 38% (mit VK) und im WS04 rund 20% (ohne VK). Im Vergleich der vier hessischen Verbundschulen hat die Abendschule Bad Hersfeld den mit Abstand kleinsten gymnasialen Bildungsgang. So beträgt der Anteil der Gymnasiasten an der Gesamtstudierendenzahl im WS 03 nur 24,88% (Kassel: 31,47%; Gießen: 43,03%; Marburg: 58,62%). Umgekehrt ist der Haupt- und Realschulanteil in Hersfeld verglichen mit den drei anderen Schulen deutlich überproportioniert. Vgl. dazu Kap. 5.1.

⁴²⁸ Die leichte Steigerung der Studierendenzahlen des AG ist dabei vor allem den Quereinsteigern und den Übergängern aus dem eigenen RS-Bildungsgang zuzurechnen.

⁴²⁹ Ein Blick auf die Wohnorte der AG-Studierenden der AS Bad Hersfeld macht dann auch deutlich, dass die Mehrzahl der einpendelnden Abendgymnasiasten aus verkehrstechnisch günstig gelegenen Orten (entlang der Bahnlinien, Autobahnen und Bundesstraßen) stammt. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass Adressaten aus abgelegeneren Gebieten von dem Angebot kaum erreicht werden. Gerade für diese Zielgruppen könnten, neben

besucht von der ohnehin geringen Anzahl an Studierenden aus den beiden angrenzenden nordhessischen Kreisen im WS 04/05 kein einziger das Abendgymnasium. Im Fokus auf die derzeitige Systemgröße wäre der gymnasiale Bildungsgang in Zukunft insgesamt noch aktiver und offensiver zu bewerben, um die jährlichen Anfängerzahlen auf ein Niveau von mindestens 30 Studierenden zu heben.⁴³⁰

Profilbildung und Einzugsbereich der Schule

Die Abendschule Bad Hersfeld hat sich in der Stadt wie im Landkreis zu einem gut etablierten und im regionalen Bildungssetting fest verankerten und vernetzten Angebot entwickelt, das auch in die lokale Kultur eingebettet und öffentlich anerkannt ist.⁴³¹ In der **Profilbildung** der Schule als regionaler Bildungsversorger für Erwachsene spielt der gymnasiale Bildungsgang bislang allerdings eher eine Nebenrolle. Der starke lokale und regionale Bezug in der Positionierung und spezifischen Profilierung des Bildungsangebotes geht mit einer deutlichen Konzentration auf das untere und mittlere Segment einher. Sowohl die Kooperation mit Maßnahmeträgern als auch die Einrichtung des neuen DaZ-Aufbaukurses zur Vorbereitung auf das HS- und RS-Segment weisen in diese Richtung. So wurden in den letzten Jahren *Vernetzungen und Kooperationen* mit Institutionen wie etwa dem Arbeitsamt, dem Amt für Migration oder den ‚Lernenden Regionen Hersfeld-Rotenburg/Werra-Meißner‘ sowie mit regionalen/lokalen Bildungseinrichtungen aufgebaut. Aus solchen Vernetzungsstrukturen ging beispielsweise im Hauptschul-Segment die so genannte ‚Arbeitsamtsklasse‘ hervor, die als Maßnahme des Arbeitsamtes in Kooperation mit dem Bildungszentrum Handel und Dienstleistung zustande kam.⁴³²

Zugleich ist die enge Einbindung in lokale/regionale Strukturen und die angebotsstrukturelle Schwerpunktsetzung auch mit einer räumlichen Konzentration und Begrenzung auf das nähe-

der bereits praktizierten nutzerfreundlichen Gestaltung der Unterrichtszeiten, Online-Kurse den Zugang zu gymnasialer Bildung erleichtern und die Attraktivität des Bildungsgangs erhöhen (vgl. Kap. 8.3.2).

⁴³⁰ Mit Blick auf den projektierten SfE-Standort in Fulda wäre die Entwicklung der Studierendenzahlen längerfristig darauf hin zu prüfen, ob der Standort Bad Hersfeld überhaupt ein ausreichendes Nachfragereservoir und Wachstumspotenzial für ein Abendgymnasium bietet. Lassen sich die Studierendenzahlen des AG in Bad Hersfeld also nicht erhöhen, wäre zu überlegen, ob man das gymnasiale Angebot nicht besser auf den zentralen Standort Fulda konzentrieren sollte, um dort ein Abendgymnasium aufzubauen, das auch eine ausreichende Systemgröße erreichen und den Bedarf an gymnasialer Bildung im Großraum Ostthessens bedienen kann.

⁴³¹ So findet etwa für die Absolventen der Abendschule anlässlich der Zeugnisübergabe ein Empfang beim Bürgermeister der Stadt Bad Hersfeld statt.

⁴³² Damit verbunden war auch eine *zeitliche Flexibilisierung der Unterrichtszeiten*, die angepasst an die Bedürfnisse dieser Adressaten schwerpunktmäßig in den Tagesbereich gelegt wurden. Generell ist die Schule im Blick auf ihre Adressaten unter Berücksichtigung der z.T. langen Anfahrtswege und der Verbindungen im ÖPNV bemüht, ihre Unterrichtszeiten möglichst nutzerfreundlich und nachfrageorientiert zu gestalten. Bei der Aufnahme werden sowohl die Anfahrtsweise (PKW/ÖPNV), die Entfernung zwischen Wohnort und Schule als auch die bevorzugten Unterrichtszeiten der Bewerber abgefragt. Der Unterrichtsbeginn wird dann im Rahmen der Möglichkeiten an die Wünsche der Nutzer angepasst. Vgl. dazu Kap. 3.3.

re Umfeld bzw. den eigenen Landkreis verbunden. Wie anhand der Daten zum **Einzugsbereich** deutlich wird, bedient die Schule derzeit vor allem den Bedarf des Landkreises Hersfeld-Rotenburg, während sie mit ihrem Angebot die angrenzenden Landkreise nur in geringem Umfang erreicht. So kommen im WS 2004/2005 rund 85% der Studierenden aus der Stadt Bad Hersfeld und dem Landkreis Hersfeld-Rotenburg. Die restlichen 15% der Studierenden verteilen sich auf die Landkreise Fulda, Werra-Meißner, Schwalm-Eder sowie Vogelsberg; fünf weitere Studierende kommen aus den angrenzenden Bundesländern Thüringen und Bayern (vgl. Tabelle 87).

Tabelle 87: Einzugsbereich der Abendschule Bad Hersfeld WS 2004/2005

Landkreis	%	N	%
Stadt Bad Hersfeld (LK H-R)	36,56	68	84,41
LK Hersfeld-Rotenburg	47,85	89	
LK Fulda	7,53	14	
LK Werra-Meißner	2,69	5	
LK Schwalm-Eder	1,61	3	
LK Vogelsberg	1,07	2	
Andere Bundesländer	2,69	5	15,59
	100,00	186	

Quelle: LUSD Abendschule Bad Hersfeld

Zwar hält die AS Bad Hersfeld mittlerweile ein gut etabliertes und vor allem im unteren und mittleren Bildungssegment stark nachgefragtes Angebot vor. Im Blick auf die **Gründungsabsicht**, die ja auf eine Verbesserung der Versorgungslage in der osthessischen Region abzielte, wird vor dem Hintergrund des regionalen Einzugsbereichs aber deutlich, dass dieses Ziel schwerpunktmäßig nur bezogen auf die Stadt und den eigenen Landkreis Hersfeld-Rotenburg erreicht werden konnte. Eine umfassende Versorgung des erweiterten osthessischen Raumes (LKs Fulda, Vogelsberg, Main-Kinzig) ist nicht zuletzt aufgrund der randständigen Lage der Stadt Bad Hersfeld kaum zu realisieren. Auch die beiden angrenzenden nordhessischen Landkreise Schwalm-Eder und Werra-Meißner profitieren derzeit in nur geringem Maße vom Schulstandort Bad Hersfeld. Der Landkreis Hersfeld-Rotenburg ist zudem nach dem Werra-Meißner-Kreis (112.000 EW) und dem Vogelsbergkreis (118.000 EW) einer der kleinsten Landkreise der nord- und osthessischen Region ist und bietet mit einer Einwohnerzahl von rund 129.000 als alleiniges Einzugsgebiet ein insgesamt eher begrenztes Wachstumspotenzial für die AS Bad Hersfeld. Auch die Stadt Bad Hersfeld (mit nur 31.000 Einwohnern) erweist sich hinsichtlich ihrer verkehrstechnischen Anbindung an den ÖPNV nicht gerade als *das* regionale Zentrum, von dem aus der weitläufige osthessische Raum mit dem Bildungsangebot der SfE adäquat versorgt werden könnte. Im Fokus auf eine dauerhafte Verbesserung der Bildungsinfrastruktur im osthessischen Großraum ist daher die Gründung einer *eigenständigen SfE Osthessen* mit den beiden Standorten Bad Hersfeld und Fulda projektiert. Für den Aufbau

der SfE Osthessen wurde seitens der Abendschule Hersfeld ein Konzept entwickelt, das wir im Folgenden skizzieren.

8.2 Aufbau einer SfE Osthessen: Konzept und aktueller Stand des Entwicklungsprozesses

Das von der Abendschule Bad Hersfeld vorgelegte **Konzept**⁴³³ projiziert eine ‚Schule für Erwachsene Osthessen‘ in Kooperation mit der VHS des Landkreises Fulda mit dem Ziel, eine eigenständige SfE mit zwei Standorten aufzubauen. Zusätzlich zum Standort Bad Hersfeld soll dabei ein verlässliches Bildungsangebot für Erwachsene in der Stadt Fulda unter enger Zusammenarbeit mit der VHS etabliert werden. Da die Abendschule Bad Hersfeld derzeit als einzige Einrichtung in der gesamten osthessischen Region ein grundständiges Bildungsangebot zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen im Rahmen der VOSfE vorhält, soll durch den Aufbau einer ‚SfE Osthessen‘ eine verbesserte regionale Versorgungslage erreicht werden. Im Horizont einer eigenständigen SfE an den Standorten Bad Hersfeld und Fulda sieht das Konzept einen **Drei-Phasen-Prozess** mit einer Vorbereitungsphase (bis Sommer 2005), einer Kooperationsphase (bis Sommer 2006) und einer Aufbauphase (in zwei Schritten bis 2008/2009 und 2010/2011) vor. Organisatorisch wird dabei keine Außenstellenregelung wie bisher mit Kassel angestrebt, sondern eine gemeinsame Schulträgerschaft der beiden Kreise für die SfE Osthessen.

Im Rahmen des dreiphasigen Prozesses ist eine schrittweise Entwicklung vorgesehen, die an der derzeitigen Organisationsform des Bildungsangebotes in Hersfeld und Fulda ansetzt. Während in Bad Hersfeld ein kostenfreies Angebot der staatlichen Schulen für Erwachsene vorgehalten wird, liegt in Fulda ein kostenpflichtiges kommunales Angebot der VHS des Landkreises zugrunde, bei dem am Ende der Ausbildung eine externe Abschlussprüfung am staatlichen Schulamt Fulda abgelegt wird.⁴³⁴ Der projizierte SfE-Gründungsprozess startet mit einer **Vorbereitungsphase (I)**, in der zunächst die administrative und rechtliche Abstimmung zwischen den Kommunen (LK Hersfeld-Rotenburg, LK Fulda und Stadt Kassel), dem HKM, der Schulverwaltung (Kassel) und dem Staatlichem Schulamt (Gießen) sowie auf operativer Ebene zwischen der AS Bad Hersfeld und der VHS Fulda stattfindet, um die notwendigen Voraussetzungen für die Phase II zu schaffen. Die zweite Phase ist als **Kooperationsphase** angelegt, in der die Zusammenarbeit zwischen AS Hersfeld und VHS Fulda im Rah-

⁴³³ Vgl. das Konzept: „Aufbau der Schule für Erwachsene Osthessen Bad Hersfeld – Fulda. Zeitplan und Arbeitsschritte“ aus dem Jahr 2004.

⁴³⁴ Entsprechend unterschiedlich ist auch die Struktur der beiden Bildungsangebote etwa im Hinblick auf Versetzungsregelungen, zu erbringende Leistungsnachweise und das wöchentliche Unterrichtsvolumen bzw. die Anzahl der Unterrichtstage.

men von Kooperationskursen am Standort Fulda eingeleitet und getestet wird, um den operativen Kernbereich ‚Unterricht‘ entlang den Anforderungen der VOSfE aufzubauen. Durch die von den Lehrkräften der Abendschule erbrachten zusätzlichen Unterrichtsstunden wird dabei die laut Verordnung erforderliche Wochenstundenzahl erreicht, so dass die Kurse zu einem späteren Zeitpunkt in die neue SfE Osthessen eingegliedert werden können. Parallel dazu soll in dieser Phase durch entsprechende Vereinbarungen zur Schulträgerschaft im Rahmen eines Kommunalvertrages zwischen den beteiligten Landkreisen (Hersfeld-Rotenburg/Fulda) sowie dem HKM als dritte Partei die Einrichtung der SfE vorbereitet werden. Insgesamt ist die Phase II als Übergangsphase konzipiert, in der die sächlichen, räumlichen und personellen Voraussetzungen für die Gründung der SfE Osthessen geschaffen werden. Ein Ziel dieses Entwicklungsschrittes ist der Aufbau eines ‚Teilkollegiums‘ am Standort Fulda mit einem starken regionalen und lokalen Bezug. In der Aufbau- bzw. **Gründungsphase** (III) ist es geplant, das Teilkollegium Fulda als eigenständiges standortspezifisches Kollegium zu etablieren und sukzessive um 5-10 Stellen über einen Zeitraum von 4-6 Jahren aufzustocken. Innerhalb eines 5-Jahreszeitraums wird eine Gesamtgröße von etwa 400 Studierenden anvisiert – ein Ziel, das dann auch entsprechende Leitungs- bzw. Managementstrukturen mit ausgewiesenen Funktionsstellen erfordert. Vom Organisationskonzept ist daher ein Schulleiter für beide Standorte sowie eine Repräsentanz der Schulleitung vor Ort durch einen stellvertretenden Schulleiter und ggf. einen Studienleiter vorgesehen. Neben der Etablierung der erforderlichen Personal- und Leitungsstrukturen soll zugleich das Bildungsangebot entlang der regionalen Bedarfe in Zusammenarbeit mit der VHS profiliert und ausgebaut werden. Als zentrales Ziel auf der Angebotsebene wird eine deutliche Qualitätsverbesserung der Ausbildung angestrebt. In diesem Kontext kommt es nach der faktischen Gründung der SfE Osthessen dann zu einem Shift in der Rollenverteilung zwischen der Abendschule und der Volkshochschule: Liegt die Federführung im operativen Kernbereich während der Kooperationsphase noch bei der VHS, so übernimmt diese nunmehr in erster Linie eine begleitende und kompensatorische Rolle im Sinne des Qualitätsziels. Konkret soll die VHS begleitende Fördermaßnahmen, Hausaufgabenbetreuung und sozialpädagogische Betreuungsangebote schalten, um die Abschlussquoten und die Qualität der Abschlüsse (Notendurchschnitt) zu erhöhen.

Mit Blick auf die Nutzer aus dem Landkreis Fulda ergibt sich über die Etablierung eines zweiten SfE-Standortes im osthessischen Raum eine deutliche Erweiterung und Verbesserung des bisherigen Angebotsspektrums. Für eine SfE Osthessen mit zwei weit auseinander liegenden Unterrichtsorten sind standortübergreifende angebotsbezogene **Synergieeffekte** allerdings weitaus schwieriger herzustellen als im Falle der beiden Kasseler SfE. Das Konzept sieht der-

zeit für den G-Bereich einen gleich getakteten und für den DaZ-Aufbaukurs sowie den HS- und RS-Bereich einen versetzten Aufnahmerrhythmus vor. Dabei kann über eine versetzte Taktung an den beiden Standorten Bad Hersfeld und Fulda zwar prinzipiell die Wartezeit für Bewerber des stark nachgefragten Realschulsegments verkürzt werden und für Wiederholer theoretisch entfallen, wenn diese sich für einen Wechsel des Schulstandortes entscheiden.⁴³⁵ Synergieeffekte auf der Angebotsebene gerade des Gymnasialbereiches sind aber aufgrund des großen räumlichen Einzugsgebietes nur eingeschränkt und das heißt für Nutzer in direkter Umgebung zwischen den beiden Standorten entlang der Hauptverkehrsachsen realisierbar. Die Möglichkeiten für standortübergreifende Wahlmodule, differenzierte Fremdsprachenangebote oder Arbeitsgemeinschaften sind daher – anders als beim Kompetenzzentrum Kassel – äußerst begrenzt. So werden auch die ergänzenden Förder- und Betreuungsangebote der VHS Fulda zentral nur die Studierenden des eigenen Landkreises bzw. Schulstandortes Fulda erreichen können. Insgesamt gesehen ergeben sich wesentliche schulbezogene Synergieeffekte daher vor allem über die Organisations-, Verwaltungs-, Personal- und Leitungsstruktur sowie über eine gemeinsame Ressourcennutzung der beiden Standorte.

Aktueller Stand des Entwicklungsprozesses

Der Landkreis Hersfeld-Rotenburg hat sein deutliches Interesse an einer Neustrukturierung der Schulen für Erwachsene in Nord- und Osthessen signalisiert und unterstützt die zukünftige Eigenständigkeit der SfE Osthessen. Dazu gehört als erster Schritt eine Auflösung des seit 1988 bestehenden Kommunalvertrages zwischen dem Kreis und der Stadt Kassel und die Übernahme der bisherigen Außenstelle Hersfeld in eigener Trägerschaft. Schon derzeit liegt aufgrund der Kommunalvereinbarung die Schulträgerschaft für die Außenstelle der Abend-schule Kassel in Bad Hersfeld zwar de jure bei der Stadt Kassel, de facto aber beim Kreis Hersfeld-Rotenburg, der die Räumlichkeiten (in der Geistal-Schule) sowie einen Etat für die Abendschule stellt. Der Landkreis Hersfeld-Rotenburg und der Landkreis Fulda streben zudem eine gemeinsame Schulträgerschaft an und haben eine politische Willenserklärung für den Aufbau einer SfE Osthessen an den beiden Standorten Hersfeld und Fulda abgegeben. Gründe für diese Bestrebungen liegen einerseits in der wachsenden Nachfrage – wie auch die kontinuierlich steigenden Studierendenzahlen in Hersfeld belegen – und andererseits in einer Unterversorgung mit schulischen Bildungsangeboten für Erwachsene zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen im osthessischen Raum insgesamt. Da neben dem grundständi-

⁴³⁵ Auch für Übergänger aus der Abendhauptschule ergibt sich – ein Wechsel des Schulstandortes vorausgesetzt – eine flexible Einstiegsmöglichkeit in die R1-R3 der ARS.

gen Angebot der AS Bad Hersfeld derzeit lediglich die VHS des Landkreises Fulda ein Kursangebot für Erwachsene zur Vorbereitung auf die Externenprüfung im HS-, RS- sowie G-Bereich vorhält, das aber für die Nutzer zum Teil mit längeren Wartezeiten einhergeht und zudem kostenpflichtig ist, wird im Blick auf den regionalen Bedarf eine Verbesserung der Angebotslage für notwendig erachtet. Beide Kreise beabsichtigen daher, die projektierte SfE Osthessen in ihre Schulentwicklungspläne aufzunehmen und eine Kommunalvereinbarung im Hinblick auf eine gemeinsame Schulträgerschaft abzuschließen. Neben den beiden Vertragspartnern Hersfeld und Fulda hat auch bereits der Vogelsbergkreis sein Interesse an einer Kooperation mit der neu zu gründenden SfE Osthessen bekundet. Die kommunalen Vermittlungsagenturen und Beratungsstellen des Vogelsbergkreises konstatieren einen steigenden Bedarf an Lehrgängen zum Nachholen von Schulabschlüssen, der seitens des Kreises aber derzeit mangels eigener Angebote nicht befriedigt werden kann (vgl. Kap. 8.3.1).

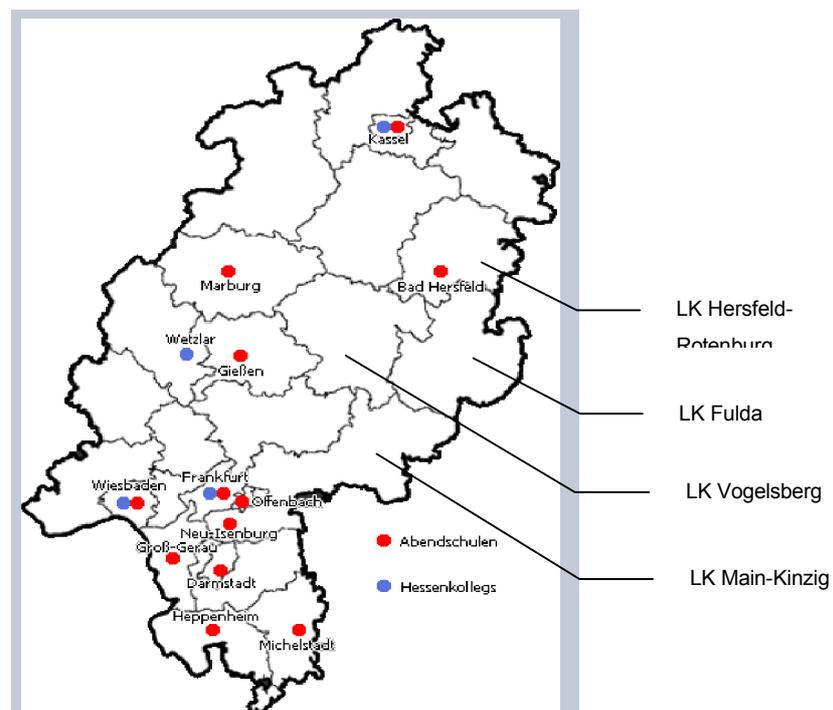
Auf der Basis der in der Vorbereitungsphase stattgefundenen Vorgespräche und der von administrativer Seite eingeholten Zustimmungen ist mittlerweile die Kooperationsphase mit einem gemeinsamen Kurs angelaufen. Das heißt konkret, dass bereits zum Sommersemester 2005 ein Realschulkurs mit insgesamt 33 Teilnehmern in Zusammenarbeit der VHS des LK Fulda und der AS Bad Hersfeld am Standort Petersberg (Konrad-Adenauer-Schule) gestartet ist. Die Federführung hierfür liegt zwar bei der VHS, der Kurs wird allerdings stundenmäßig so aufgestockt, dass er den Anforderungen der VOSfE genügt. Da die VHS-Kurse nur 14-16 Wochenstunden vorsehen, werden die entlang der VO zusätzlich notwendigen Stunden durch Lehrkräfte der AS Bad Hersfeld erbracht. In einem nächsten Schritt ist es geplant, auch einen HS- sowie einen G-Kurs auf der Grundlage der VOSfE, das heißt mit mindestens 20 Wochenstunden, einzurichten. Studierende sind dann nicht mehr auf die Externenprüfungen verwiesen, sondern können schulinterne Abschlussprüfungen (im Rahmen der VOSfE) ablegen. Die Aufstockung der wöchentlichen Kursstunden ist allein schon notwendig, um die Kooperationskurse mittelfristig in die neu zu gründende SfE Osthessen überführen zu können. Die Kooperationsphase dient dabei als ein Testlauf für die Unterrichts- und Verwaltungsorganisation ebenso wie für die qualitätsverbessernden Maßnahmen seitens der VHS, die auch im Kommunalvertrag der beiden Landkreise bzw. im Einrichtungserlass verankert werden sollen.

8.3 Eckpunkte zur Planung und Gestaltung einer SfE Osthessen

8.3.1 Bewertung der regionalen Bedarfs- und Versorgungslage

Die Versorgung des Landkreises Hersfeld-Rotenburg und seines näheren Umfeldes ist mit dem Angebot der Abendschule Bad Hersfeld zwar grundsätzlich sichergestellt, bezieht man jedoch die erweiterte osthessische Region in die Betrachtung mit ein, so werden **Vorsorgungslücken** augenfällig: Die Landkreise Fulda, Vogelsberg und Main-Kinzig können von der Abendschule Bad Hersfeld nicht adäquat versorgt werden und verfügen weder über ein eigenes grundständiges SfE-Angebot zum nachträglichen Erwerb von Bildungsabschlüssen noch über ein flächendeckend ausgebautes, bedarfsorientiertes und nutzerfreundliches Netz an VHS-Angeboten zur Vorbereitung auf Externenprüfungen.

Abbildung 6: SfE-Standortkarte - Die erweiterte Region Osthessen



Landesstudierendenvertretung der Schulen für Erwachsene in Hessen - Standortkarte Schulen für Erwachsene, Stand 2004

Im **Landkreis Fulda** hat zwar die Kreisvolkshochschule bislang kostenpflichtige Kursangebote zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen (Externenprüfung) an ihrem Veranstaltungsort in Petersberg mit etwa 100 Teilnehmern in den vier Lehrgangstypen HS, RS, FHSR, AHSR vorgehalten.⁴³⁶ Da pro Lehrgangstyp aber jeweils nur ein Kurs geschaltet werden konnte, entstanden für Interessenten insbesondere im dreieinhalbjährigen Abiturlehrgang

⁴³⁶ Die VHS des Landkreises Fulda hat dabei bislang als einzige hessische Volkshochschule Vorbereitungskurse für alle vier Abschlusstypen angeboten.

zum Teil mehrjährige Wartezeiten. Zudem stehen die Kurse immer unter der Restriktion einer ausreichenden Teilnehmerzahl, so dass eine Anmeldung für Bewerber vor allem im gymnasialen Segment mit der Ungewissheit verbunden ist, ob und wann genau ein Lehrgang tatsächlich zustande kommt.⁴³⁷ Insbesondere die bis zu dreijährige Wartezeit im Abiturlehrgang ist für junge Erwachsene aufgrund der Planungsunsicherheit eine eher unrealistische Option. Durch ein längerfristiges Zuwarten auf den Ausbildungsbeginn besteht die Gefahr, dass Bildungsaspirationen eher ausgekühlt als gefördert werden. Für junge bildungsinteressierte und motivierte Zielgruppen, die den Erwerb eines Abiturs anstreben, wird ein Lehrgang, der unter derartigen Restriktionen steht, nicht als ein realisierbares Bildungsgebot wahrgenommen werden. Zudem kann ein solches Angebot weder flexibel und zeitnah auf regionale Bedarfe reagieren, noch eine kontinuierliche Nachfrage generieren.

Im gesamten **Vogelsbergkreis** existiert dagegen überhaupt kein Volkshochschulangebot, so dass über die Bildungsgänge der Beruflichen Schulen hinaus kaum Möglichkeiten zum nachträglichen Erwerb eines (weiterführenden) Schulabschlusses bestehen. Interessenten werden von der dortigen VHS in Alsfeld auf die Bildungsangebote in den umliegenden Kreisen, d.h. schwerpunktmäßig auf die SfE Gießen und Bad Hersfeld sowie auf die turnusmäßigen Kursangebote der VHS in Fulda verwiesen.

Auch im **Main-Kinzig-Kreis** gibt es neben den Angeboten der Beruflichen Schulen ein schulabschlussbezogenes VHS-Kursangebot lediglich im südlichen Kreisgebiet in der Stadt Hanau.⁴³⁸ Die Kreisvolkshochschule mit ihrem Standort Gelnhausen musste dagegen ihr stark nachgefragtes Angebot an Haupt- und Realschulkursen aus Kostengründen aufgeben.⁴³⁹ Nach Auskunft des Leiters der VHS in Gelnhausen wurden mit einem Kreistagsbeschluss aus dem Jahr 2004 die Subventionen eingestellt, so dass nunmehr für alle VHS-Kurse eine 100%-Kostendeckung erreicht werden muss. Bei einer kostendeckenden Kalkulation hätte man für die Kurse, die bis dahin rund 40 € monatlich kosteten, eine Gebühr von 174 € veranlagern müssen.⁴⁴⁰ In der Folge entschied man sich dafür, das Angebot einzustellen und stattdessen an

⁴³⁷ Ein neuer Turnus beginnt für den HS-Bereich im September dieses Jahres und im RS- und G-Bereich im Februar 2006. Ein Realschulkurs wird derzeit bereits in Kooperation mit der AS Bad Hersfeld vorgehalten. Laut Auskunft der VHS liegen für den neuen HS-Kurs derzeit bereits 30 und für die gymnasialen Lehrgänge insgesamt 34 Anfragen (12 für FOS und 22 für Abitur) vor.

⁴³⁸ Die VHS der Stadt Hanau hält nach Auskunft des Leiters neben HS- und RS-Kursen auch ein Angebot zur Vorbereitung auf die externe Fachhochschulreifeprüfung vor.

⁴³⁹ Auch der im Norden des Kreises gelegene VHS-Standort Schlüchtern musste geschlossen werden.

⁴⁴⁰ Laut Information des VHS-Leiters (Gelnhausen) werden – unabhängig von der Höhe der Kursgebühren – die Kosten für die schulabschlussbezogenen Kurse auch nicht mehr von der Sozialverwaltung übernommen. Die Gesamtkosten etwa für einen zweijährigen RS-Kurs erzeugen dann insbesondere für sozial schwache Adressatengruppen eine erhöhte Eingangsselektivität und stellen zudem eine Ungleichbehandlung im Vergleich zu den gut mit SfE-Standorten versorgten Regionen dar.

einen freien Träger, die ‚Gesellschaft für Wirtschaftskunde‘ (GfW) in Hanau, abzugeben.⁴⁴¹ Dieser Träger kam dabei zu der gleichen Kalkulation wie die VHS. Die bei der VHS Gelnhausen bereits vorliegenden 110 Anmeldungen allein für die RS-Kurse (!) wurden an die GfW weitergegeben, die allerdings nur zwei dieser Interessenten für das nunmehr teurere Angebot gewinnen konnte. Es bleibt damit festzuhalten, dass trotz einer starken Nachfrage seit dem Jahr 2005 in Gelnhausen keine abschlussbezogenen VHS-Kurse mehr angeboten werden, mit denen auch das mittlere und nördliche Kreisgebiet des Main-Kinzig-Kreises adäquat versorgt werden könnte. Gerade für die große Zielgruppe junger Erwachsener, die nachträglich einen Realschulabschluss erwerben wollen, bleiben entlang der Hauptverkehrsachse als Alternativen nur die ohnehin stark nachgefragten und überlaufenen Realschulkurse der VHS Hanau und der Abendrealschule Frankfurt oder aber das (bisherige) VHS-Angebot in Fulda.

Bezieht man nun das **Bildungsniveau in der Region**⁴⁴² mit ein, gewinnt der eklatante Mangel an Bildungsangeboten zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen insofern an Brisanz, als ein z.T. enormer Nachholbedarf insbesondere im gymnasialen Segment offensichtlich wird.

Ein Blick auf die Abiturquoten der beiden osthessischen Kreise (Fulda, Hersfeld-Rotenburg) und der westlich sowie südlich angrenzenden Kreise Vogelsberg und Main-Kinzig zeigt, dass sich der Anteil der Abiturienten an den Schulentlassenen nur knapp oberhalb der 20%-Marke bewegt und im Vogelsbergkreis sogar noch deutlich darunter liegt (vgl. Tabelle 88).

Tabelle 88: Abiturquoten der erweiterten Region Osthessen (2001 – 2003)

Jahr	Landkreis			
	Fulda	Hersfeld-Rotemb.	Vogelsberg	Mainz-Kinzig
2001 ¹⁾	20,85	20,76	15,52	23,55
2002 ²⁾	23,15	21,59	13,64	21,90
2003 ²⁾	20,52	21,66	16,90	22,67

Quelle: 1) Strukturdaten des Bundeswahlleiters zur Europawahl 2004; 2) Statistisches Landesamt Hessen. Hessische Kreiszahlen, Ausgabe 1/2003 u. 1/2004.

Um die Quoten dieser vier Landkreise besser einschätzen zu können, ziehen wir in einem Benchmark die Werte der jeweils fünf Landkreise mit den höchsten und den niedrigsten Abiturientenanteilen zum Vergleich heran (vgl. Tabelle 89 und Tabelle 90). Im Ranking der Abiturquoten rangieren die beiden osthessischen Kreise Fulda und Hersfeld-Rotenburg sowie der Main-Kinzig-Kreis – mit nur geringfügig höheren Werten – im unteren Mittelfeld der 21 hessischen Landkreise. Der Vogelsbergkreis aber erweist sich im Vergleich insgesamt als die

⁴⁴¹ Die GfW ist eine Einrichtung des Bildungswerkes der Hessischen Wirtschaft.

⁴⁴² Gemessen am Anteil der Abiturienten an allen Schulentlassenen eines Schuljahres (vgl. Kap. 6.1.4).

Region mit den hessenweit niedrigsten Abituranteilen im Bezug auf die drei Schulabschlussjahre 2001-2003.

Tabelle 89: Die fünf hessischen Landkreise mit den höchsten Abiturquoten (2001 – 2003)

Jahr	Landkreis				
	Hochtaunus	Wetterau	Bergstr.	Offenbach	Gießen
2001 ¹⁾	42,86	33,05	30,25	31,01	30,75
2002 ²⁾	41,64	30,65	31,18	30,73	28,89
2003 ²⁾	45,62	30,31	28,83	29,17	30,86

Quelle: 1) und 2) vgl. Tabelle 1

Tabelle 90: Die fünf hessischen Landkreise mit den niedrigsten Abiturquoten* (2001-2003)

Jahr	Landkreis				
	Lahn-Dill	Werra-Meiß.	Kassel	Waldeck-Fra.	Odenwald
2001 ¹⁾	17,20	18,99	16,28	21,12	19,59
2002 ²⁾	17,34	17,33	18,98	19,74	17,03
2003 ²⁾	16,88	15,56	16,78	19,25	20,36

Quelle: 1) und 2) vgl. Tabelle 1; *ohne Vogelsbergkreis

Während die ‚Best Achiever‘ der Landkreise bei Werten um die 30% liegen und der Hochtaunus-Kreis sogar Spitzenwerte von über 40% erreicht, geht die Schere zu den fünf schwächsten hessischen Kreisen mit zum Teil extrem niedrigen Abiturquoten weit auseinander. Ähnlich dramatisch niedrige Werte wie im Vogelsbergkreis sind vor allem für die beiden nordhessischen Landkreise Werra-Meißner und Kassel sowie für den mittelhessischen Lahn-Dill-Kreis festzustellen. Auffallend ist der Umstand, dass – mit Ausnahme des Schwalm-Eder-Kreises – alle nord- und osthessischen Landkreise am unteren Ende der Skala rangieren. Das mit nur geringfügigen Schwankungen über die drei Abschlussjahre hinweg nahezu konstante Niveau der Abiturquoten verweist dabei auf eine strukturell bedingte dauerhafte Ungleichverteilung von Bildungschancen zum Nachteil vorwiegend ländlich und kleinstädtisch geprägter (Rand)Regionen jenseits der großen Ballungsräume. Während ländliche Räume flächendeckend mit Grund-, Haupt- und Realschulen bzw. Gesamtschulen versorgt sind, finden sich Gymnasien vor allem in den größeren Städten. Vor dem Hintergrund früher Bildungsentscheidungen verengen sich für Schüler gerade in weitläufigen und dünn besiedelten Gebieten die Bildungschancen damit erheblich. So verfügt beispielsweise der gesamte Vogelsbergkreis *nur* über zwei Gymnasien mit Oberstufe, die sich im nördlichen Kreisgebiet auf die Städte Alsfeld und Lauterbach konzentrieren. Außerhalb dieser beiden Angebote wird gymnasiale Bildung zwar an vier über das Kreisgebiet verteilten Gesamtschulen vorgehalten, allerdings nur bis zur Klasse 10.⁴⁴³ Eine ähnlich problematische Versorgungssituation lässt sich auch für den Landkreis Fulda aufzeigen. Dort gibt es im gesamten Kreisgebiet lediglich

⁴⁴³ Über diese allgemein bildenden schulischen Angebote hinaus halten lediglich die beiden Beruflichen Schulen des Landkreises, die allerdings ebenfalls in Alsfeld und Lauterbach angesiedelt sind, den Bildungsgang des Beruflichen Gymnasiums vor.

vier staatliche Gymnasien mit Oberstufe – drei in der Stadt Fulda und eines in Hünfeld. Daneben existieren noch drei über den Kreis verteilte Gesamtschulen mit gymnasialem Bildungszweig (in Eiterfeld, Neuhoof und Gersfeld), an denen aber ebenfalls nur bis zur Klasse 10 unterrichtet wird.⁴⁴⁴ Auch das Gymnasium in Hilders verfügt nicht über eine Oberstufe. Insofern müssen die niedrigen Abiturquoten – im Zusammenhang mit der Anbindung an den ÖPNV – in solchen Regionen als ein **Effekt der Bildungsinfrastruktur**, und das heißt der Bildungsversorgung mit staatlichen Oberstufen-Gymnasien interpretiert werden. Denn: In weiten Gebieten der beiden Landkreise Vogelsberg und Fulda ist für 16- bis 17-jährige Schüler ein Abitur nur dann erreichbar, wenn unter einem z.T. hohen Zeitaufwand lange Schulwege zu den jeweiligen Schulstandorten in Kauf genommen werden.

Trotz der Bildungsexpansion der 60er und 70er Jahre, die einen flächendeckenden Ausbau von Bildungseinrichtungen mit sich brachte, bleibt damit auch heute noch ein erhebliches Stadt-Land-Gefälle bestehen. Es gilt nach wie vor, dass das lokal und regional verfügbare Schulangebot das Bildungsverhalten wesentlich beeinflusst. Das heißt Schultypen, die in einer bestimmten Region nicht mit einem zumutbaren Aufwand an Zeit und Kosten erreichbar sind, werden von der regionalen Bevölkerung auch weniger nachgefragt. Es zeigen sich zudem schichtbezogene Effekte: So machen Befunde der Bildungsforschung bzw. Bildungsgeographie deutlich, dass der Begriff ‚Bildungsferne‘ insofern durchaus wörtlich zu nehmen ist, als die für den Schulweg aufgewendete Zeit mit der Bildungsnähe sowie der Schichtzugehörigkeit der Herkunftsfamilie konfundiert ist. Danach lassen sich vor allem „bildungsgewohnte Gruppen (...) auch in abgelegenen Randgemeinden nur selten durch einen langen Schulweg davon abhalten, ihre Kinder auf höhere Schulen zu schicken“.⁴⁴⁵ Bereits Finzen (1970) stellt fest, dass der als zumutbar erachtete Zeitaufwand für den Schulweg mit der sozialen Herkunft der Eltern korreliert: „Je höher die soziale Schichtzugehörigkeit der Eltern, desto mehr Zeit wird den Kindern für den Schulweg in eine höhere Schule zugemutet“.⁴⁴⁶

Angebote des ‚Zweiten Bildungsweges‘ im Rahmen der SfE *und/oder* der VHS, die solche Effekte kompensieren könnten, aber sind räumlich ebenfalls viel zu breit gestreut, als dass sie die erweiterte Region in der Fläche bedienen könnten. VHS-Kurse sind vor allem im gymnasialen Segment – sofern es sie überhaupt gibt – aufgrund zu langer Wartezeiten nicht gerade nutzerfreundlich (Fulda) und werden im HS- und RS-Segment sogar noch zurückgefahren (Main-Kinzig). Versorgungsdefizite des 1. Bildungsweges können auf diese Weise nicht aus-

⁴⁴⁴ Gymnasiale Bildungsgänge im Rahmen der Beruflichen Schulen werden nur an den Standorten Fulda und Hünfeld angeboten.

⁴⁴⁵ Meusburger 1998, S 293:

⁴⁴⁶ Finzen. (1970), zitiert nach Meusburger 1998, S. 293.

geglichen werden, so dass bildungsinteressierte junge Erwachsene in der Region auch keine (wohnortnahe) „zweite Chance zur Wiederherstellung ihrer Bildungskarrieren“ erhalten. Mit anderen Worten kann der ‚Zweite Bildungsweg‘ seine Funktion auf der Basis des vorhandenen Angebotes in der Fläche Osthessens nicht erfüllen. Im Kontext der nur schwachen Abiturquoten in der erweiterten osthessischen Region muss man hier - ebenso wie in weiten Teilen Nordhessens - von einer regional bedingten Bildungsbenachteiligung sprechen. Vor diesem Hintergrund gewinnt die projektierte SfE Osthessen am Standort Fulda eine zentrale Bedeutung für die vor allem im gymnasialen Segment äußerst weitmaschige Bildungsinfrastruktur der Region.

Aufgrund der regionalen Angebotslage im Bereich des ‚Zweiten Bildungsweges‘ ist über den Landkreis Fulda hinaus gerade im Vogelsbergkreis sowie im nördlichen Main-Kinzig-Kreis von einem hohen regionalen Bedarf resp. einer starken Nachfrage auszugehen. Ein zusätzliches **SfE-Angebot am Standort Fulda**, das vor allem entlang der Bahnlinien auch von diesen beiden Landkreisen aus gut erreichbar ist, kann die Versorgungslücke in der erweiterten Region Osthessen schließen und eine grundlegende Versorgung mit Bildungsangeboten zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen sicherstellen, die gerade *den* jungen Erwachsenen eine „zweite Chance“ bieten, deren Bildungsbiografie im weitläufigen ländlichen Raum stecken geblieben ist. Da es kaum erwartbar erscheint, dass das (weiterführende) Schulangebot des 1. Bildungswegs in naher Zukunft wesentlich ausgeweitet wird, könnte der SfE-Standort Fulda zumindest einen Beitrag nicht nur zur Erhöhung des regionalen Bildungsniveaus, sondern auch zu einer gerechteren Verteilung individueller Bildungschancen in der Region leisten.⁴⁴⁷

Als SfE Standort ist die Stadt Fulda ideal geeignet: Sie bildet nicht nur von ihrer Größe, ihrer Verkehrsinfrastruktur und ihrer Lage her das Oberzentrum der Region Osthessen, sondern ist zugleich auch Standort einer großen Fachhochschule, die ein breites Spektrum an Studiengängen bietet.⁴⁴⁸ Mit rund 63.000 Einwohnern in der Stadt Fulda und etwa 219.000 im Landkreis insgesamt ist allein in der engeren Region mit einer großen Nachfrage nicht nur im HS- und RS-Bereich, sondern vor allem auch im gymnasialen Segment zu rechnen, zumal das Angebot der AS Bad Hersfeld bislang kaum in den Kreis Fulda hinein streut und das dortige

⁴⁴⁷ Ein Abiturientenanteil von wenigsten 25% sollte gerade in Nord- und Osthessen als *generelles bildungspolitisches Ziel* anvisiert werden, um an das Niveau der ‚besten‘, vor allem süd- und mittelhessischen Landkreise anschließen zu können. Mit Perspektive auf die Zukunftsfähigkeit und Leistungskraft der Region und nicht zuletzt auf die (regionale) Chancengerechtigkeit ist hier jedenfalls ein großer Nachholbedarf zu konstatieren.

⁴⁴⁸ Die FH Fulda bietet Diplom-Studienschwerpunkte in den Bereichen ‚Sozialwesen/Sozialpädagogik‘, ‚Pflege‘, ‚Haushalts- und Ernährungswirtschaft‘ und ‚Lebensmitteltechnologie‘ sowie ‚Betriebswirtschaft‘, ‚Informatik‘ und ‚Elektrotechnik‘. Im WS 04/05 sind über 4.000 Studierende an der FH Fulda eingeschrieben.

VHS-Angebot derzeit aufgrund langer Wartezeiten wenig nutzerfreundlich ist. Die Stadt ist vom Straßennetz her verkehrstechnisch günstig (an der A66 und A7) gelegen und verfügt über eine gute Verkehrsanbindung im öffentlichen Schienennahverkehr sowohl an die Ost-West-Achse (Gießen – Alsfeld – Lauterbach – Fulda – Gersfeld) zwischen Vogelsberg und Rhön als auch an die große Nord-Süd-Achse (Frankfurt – Gelnhausen – Wächtersbach – Schlüchtern - Fulda), die durch den gesamten Main-Kinzig-Kreis führt. Mit dem SfE-Standort Fulda können insofern der (östliche) Vogelsbergkreis und vor allem der (mittlere/nördliche) Main-Kinzig-Kreis als Einzugsgebiete neu erschlossen werden, die vom Standort Bad Hersfeld allein von der Entfernung bzw. der Verkehrsanbindung her nicht erreicht werden konnten. Zusammenfassend erweist sich die Stadt Fulda im Blick auf die bisherige regionale Versorgungs- und Bedarfslage sowie auf die potenzielle Nachfrageentwicklung in der erweiterten osthessischen Region als ein viel versprechender Standort für die projektierte SfE Osthessen, der ein über die eigenen Kreisgrenzen hinausreichendes Einzugsgebiet bedienen kann und nicht zuletzt damit auch ein großes Wachstumspotenzial bietet.

8.3.2 Empfehlungen zur Entwicklungsplanung, Standortauswahl und Angebotsprofilierung

Nachfolgend gehen wir auf die mit dem Dreiphasen-Konzept (vgl. Kap. 8.2) projektierten Meilensteine zum organisatorischen und personellen Aufbau der SfE ein und betrachten zunächst die angesetzte Entwicklungs- und Ressourcenplanung im Spiegel der regionalen Angebots- und Bedarfslage sowie der erwartbaren Nachfrage. Auf der Folie der verkehrsinfrastrukturellen Anbindung der Stadt Fulda und des potenziell erschließbaren Einzugsgebietes nehmen wir sodann eine kritische Bewertung des projektierten Schulstandortes ‚Petersberg‘ vor. Vor dem Hintergrund der regionalen Bildungsinfrastruktur und des Bildungsniveaus im Großraum Osthessen entwickeln wir schließlich Empfehlungen zur bedarfsgerechten und nutzerfreundlichen Gestaltung des Bildungsangebotes.

Mit Perspektive auf die erweiterte Region Osthessen ist nachfrageseitig mit einer sehr viel **größeren Entwicklungsdynamik** zu rechnen, als im Konzept auf der Basis der Nachfrageentwicklung und der Größenverhältnisse am Standort Bad Hersfeld angenommen wird. Im Konzept wird davon ausgegangen, dass analog zum LK Hersfeld-Rotenburg auch der LK Fulda nur das Potenzial „für eine kleine Schule nahe am Existenzminimum“ von ca. 200 Studierenden aufweist. Strukturell gesehen aber unterscheidet sich der Landkreis Hersfeld-Rotenburg schon allein durch seine geringere Einwohnerzahl (129.000) vom Landkreis Fulda (219.000), der für sich genommen bereits ein höheres Nachfragepotenzial generieren kann.

Unter Berücksichtigung der verkehrsinfrastrukturellen Lage und des damit großen Einzugsbereichs, der zukünftig vom Standort Fulda aus zu bedienen wäre, ist gegenüber der langfristig (nach 6 Jahren) projektierten Studierendenzahl (ca. 200) von einem weitaus schnelleren Wachstum der SfE auszugehen. Insbesondere im RS-Segment, das sich in Bad Hersfeld wie in Kassel zu einem selbstläufigen Bildungsangebot mit hohen Zuwächsen entwickelt hat, sollte man über das Fuldaer Kreisgebiet hinaus auch mit einer starken regionalen Nachfrage aus dem Vogelsberg- vor allem aber aus dem Main-Kinzig-Kreis kalkulieren. Bezieht man also die erweiterte Region in die Entwicklungsplanung mit ein, dürfte ein grundständiges und kostenfreies RS-Angebot – unter der Bedingung hinreichender Bekanntheit – eine Größenordnung von schätzungsweise 100 Bewerbern pro Jahr problemlos erreichen. Zugleich ist aber gerade im Hinblick auf die niedrigen Abiturquoten und das mangelnde Angebot in der Region das gymnasiale Segment als ein Kernentwicklungsbereich zu profilieren, der die Größe des AG in Bad Hersfeld deutlich zu übersteigen hätte (s.u.). Da lange Wartezeiten bzw. Wartelisten auf jeden Fall vermieden werden sollten, empfehlen wir beim Aufbau der SfE Osthessen nicht die evolutionäre Entwicklungsdynamik der Abendschule Bad Hersfeld als Maßstab zugrunde zu legen. Das Angebot in Fulda sollte daher nicht in einer langfristigen Perspektive über einen Zeitraum von 5-6 Jahren projektiert, sondern bereits mittelfristig so ausgebaut werden, dass man den Hersfelder Stand bereits innerhalb von 2-3 Jahren erreichen kann. Um die angebotsbezogene Knappheit nicht zu kontinuierieren, wären also gleich zu Beginn entsprechende Investitionen in die Ressourcen, sprich Räume, Ausstattung und vor allem Personal einzuplanen bzw. zu tätigen.

Will man den regionalen Bedarf adäquat aufgreifen und befriedigen, erscheint es zudem von der Entwicklungsplanung her gesehen besonders wichtig, einen geeigneten und das heißt **zentralen Standort in der Stadt Fulda** auszuweisen, der neben den notwendigen Ausstattungsmerkmalen auch räumliche Wachstumsmöglichkeiten bietet, vor allem aber für einpendelnde Studierende verkehrstechnisch gut erreichbar ist und auch in den Abendstunden noch Zugverbindungen im ÖPNV ermöglicht. Beim Aufbau des neuen Standortes sind also die (bildungs- und verkehrs-)infrastrukturellen Bedingungen des ländlichen osthessischen Raumes als entscheidende Faktoren zu berücksichtigen, um die Versorgungslücke in der Region auch effektiv schließen zu können. Gerade der Main-Kinzig-Kreis wäre, aufgrund der (Schienen)Verkehrsanbindung entlang der Achse Gelnhausen-Schlüchtern-Fulda, als ein zentrales Einzugsgebiet systematisch in die Entwicklungsplanung mit einzubeziehen.⁴⁴⁹ Da nur ein ver-

⁴⁴⁹ In der Nord-Süd-Achse sind die Zugverbindungen (RE) stündlich getaktet, so dass Fulda vom mittleren und nördlichen Kreisgebiet des Main-Kinzig-Kreises (Gelnhausen, Wächtersbach, Schlüchtern) her sehr gut erreich-

kehrstechnisch gut angeschlossener Schulstandort in die erweiterte osthessische Region hinein wirken kann, sollte jedenfalls der am günstigsten gelegene Standort im Stadtgebiet gewählt werden.

Vom Konzept her ist derzeit die Konrad-Adenauer-Schule in Petersberg als Standort für die SfE Osthessen vorgesehen. Es handelt sich hierbei um eine Realschule, die bislang als Veranstaltungsort für die schulabschlussbezogenen Kurse der VHS dient. Die Schule (Goerdelerstraße 70) liegt allerdings am nördlichen Stadtrand und damit weit ab vom Fuldaer Zentrum und dem Bahnhof. Sie ist mit öffentlichen Verkehrsmitteln nur über die Stadtbuslinie 9B vom ZOB (am Bahnhof) aus erreichbar. Das heißt, der Schulstandort in Petersberg ist an den ÖPNV alles andere als optimal angeschlossen. Die Taktung der Buslinie insbesondere in den Abendstunden kann von hier aus nicht beurteilt werden, für Studierende aber, die auf öffentliche Verkehrsmittel und insbesondere auf Zugverbindungen in den Abendstunden angewiesen sind, ist die Lage der Schule jedenfalls wenig nutzerfreundlich.

Von ihrer zentralen Lage im Fuldaer Stadtgebiet her erscheinen zwei andere Schulstandorte weitaus geeigneter: Es handelt sich hierbei zum einen um die Winfriedschule in der Leipziger Straße 2. Dieses Gymnasium liegt optimal gegenüber des Fuldaer Schlossgartens in unmittelbarer Nähe zum Bahnhof. Zum anderen käme die Freiherr-vom-Stein-Schule im Domänenweg 2 in Betracht, die ebenfalls noch relativ zentral und bahnhofsnahe gelegen ist. Beide Schulen wären vom Bahnhof her auch zu Fuß zu erreichen. Zusätzlich zu ihrer zentralen Lage bieten die beiden Gymnasien den Vorteil, dass die im gymnasialen Bildungsgang der SfE notwendigen naturwissenschaftlichen Fachräume inklusive der erforderlichen Sammlungen bereits vorhanden sind und nicht extra aufgebaut bzw. ergänzt werden müssten.⁴⁵⁰ Zusammenfassend erscheint eine am Stadtrand Fuldas gelegene Realschule auf längere Sicht nicht als der optimale Standort einer SfE Osthessen, die ein stärker am regionalen Bedarf orientiertes und nutzerfreundlicheres Bildungsangebot bereitzustellen hätte, als es der VHS des Landkreises Fulda bislang möglich war. Der positive Effekt, den eine SfE in der Stadt Fulda aufgrund ihres großen Einzugsgebietes für die Bildungsversorgung in Osthessen erzeugen könnte, ist am Schulstandort Petersberg jedenfalls nicht voll realisierbar. Von daher empfehlen wir zu prüfen, ob die Unterbringung der SfE Osthessen an einem der beiden zentral gelegenen Gymnasien möglich ist.

bar ist. In umgekehrter Richtung fährt von Fulda aus der letzte Regionalexpress abends um 23.09 Uhr in Richtung Gelnhausen.

⁴⁵⁰ Die vom Konzept her eingeplanten Synergieeffekte zwischen der SfE und der VHS wären von der Wahl des Standortes insofern nicht beeinträchtigt, als qualitätsverbessernde und kompensatorische Leistungen von Dozenten der VHS auch an einem zentralen Schulstandort in Fulda erbracht werden könnten.

Die Aufgabe der SfE Osthessen als regionaler Bildungsversorger des ‚Zweiten Bildungsweges‘ mit einem großflächigen Einzugsgebiet erfordert neben einem zentralen Schulstandort zugleich eine **zeitlich flexible Gestaltung des Unterrichtsangebotes**. Um in die erweiterte Region hinein wirken zu können, sollten die Unterrichtszeiten so geschaltet werden, dass das Angebot auch von Interessenten vor allem aus verkehrstechnisch schlechter angebundenen Gebieten wie dem Vogelsberg und der Rhön wahrgenommen werden kann, die auf den ÖPNV angewiesen sind.⁴⁵¹ Gerade im HS- und RS-Bereich sollten Tages- bzw. Nachmittagsangebote eingerichtet werden, da in diesen Bildungssegmenten mit einer jüngeren Klientel zu rechnen ist, die weniger mobil sein dürfte als die etwas älteren Studierenden des gymnasialen Segments. Überdies könnten – ebenso wie in Kassel – mit einem Tages-/Nachmittagsangebot gerade arbeits- bzw. ausbildungslose Jugendliche als Zielgruppe besser angesprochen und von ihren spezifischen Bedürfnissen her adäquater bedient werden. Eine flexible Gestaltung der Unterrichtszeiten bzw. des Unterrichtsbeginns wird derzeit ja auch bereits in Bad Hersfeld erfolgreich praktiziert (vgl. Kap. 3.3).

Es bleibt festzuhalten, dass die Standortwahl sowie die zeitliche Gestaltung der Angebotsstruktur für die Entwicklung der SfE Osthessen und ihre Profilierung als regionaler Bildungsdienstleister für Erwachsene eine ganz zentrale Rolle spielen.

In Anbetracht der regionalen Bildungsinfrastruktur und der niedrigen Abiturquoten in Osthessen ist insbesondere dem schnellst möglichen **Aufbau eines funktionierenden gymnasialen Bildungsangebotes**, das einen kontinuierlichen und zeitnahen Einstieg in die Ausbildung gewährleistet, am Standort Fulda ein zentraler Stellenwert beizumessen. Ziel sollte es sein, bereits ab Februar 2006 ein grundständiges Angebot mit einer mindestens jährlichen Aufnahmetaktung vorzuhalten, das dann auch im gesamten regionalen Einzugsgebiet mit entsprechenden Anfangsterminen beworben werden kann. Eine Bewerbung des neuen AG-Bildungsgangs erscheint schon allein deshalb notwendig, weil sich die Nachfragestruktur des abendgymnasialen Bereichs grundlegend von der des mittleren Bildungssegments unterscheidet.⁴⁵² Die Nachfrage nach gymnasialer Bildung entsteht - anders als im mittleren Segment -

⁴⁵¹ Zwar besteht mit der Vogelsbergbahn aus Richtung Gießen sowie mit der Rhönbahn aus Richtung Gersfeld eine noch relativ gute Anbindung an Fulda. In umgekehrter Richtung aber, das heißt von Fulda aus, geht der letzte Zug nach Alsfeld bereits um 20.34 Uhr und nach Gersfeld um 20.18 Uhr. In Richtung Gersfeld gibt es danach nur noch einen Bus um 21.25 Uhr.

⁴⁵² So speist sich die kontinuierlich wachsende Nachfrage im RS-Bereich quasi selbstläufig vor allem aus der Gruppe benachteiligter Jugendlicher, die aufgrund der Ausbildungsmarktlage zur Kompensation bildungsbiografischer Defizite aus der Not heraus einen höheren Abschluss als Einstiegsqualifikation in eine berufliche Ausbildung anstreben. Demgegenüber stellt der gymnasiale Bildungsgang eine schulische Aufstiegsqualifikation dar, die nachfrageseitig prinzipiell mit anderen Motivations- und Entscheidungsgrundlagen verbunden ist. Während

nicht von selbst, sondern muss gerade im Blick auf den dreieinhalbjährigen abendschulischen Bildungsgang stimuliert und (etwa durch eine medienwirksame Popularisierung) allererst erzeugt werden. Denn: Ähnlich wie im Falle des allgemein bildenden Schulsystems kann, trotz theoretisch vorhandener Bedarfe an gymnasialer Bildung, nur dort eine Nachfrage entstehen, wo auch ein nutzerfreundliches und das heißt in erster Linie ein kostenfreies und gut erreichbares Angebot vorhanden ist. Aufgrund der langen Ausbildungsdauer ist vor allem im abendgymnasialen Segment eine attraktive und verlässliche Gestaltung des Bildungsangebotes, die den Adressaten die notwendige Planungssicherheit bietet, ein wesentlicher nachfragestimulierender Faktor. Der gymnasiale Bildungsgang wäre also nicht nur auf der Basis der bereits für den VHS-Lehrgang vorliegenden Anmeldungen aufzubauen, vielmehr sollte gleich zu Beginn die erweiterte Region adressiert werden, um auch zusätzliche Interessenten ansprechen und gewinnen zu können. Das gymnasiale Segment sollte also sehr viel schneller über den direkten Einzugsbereich des Landkreises Fulda hinaus aufgebaut und das heißt entlang der Bedarfe des Großraumes Osthessen profiliert werden. Voraussetzung dafür ist nicht zuletzt eine ausreichende Planungssicherheit seitens der SfE Osthessen im Hinblick auf die zuschaltbaren (personellen) Ressourcen. Um auch einen tatsächlichen Beitrag zur Erhöhung des regionalen Bildungsniveaus (Abiturquoten) leisten zu können, wäre für das Fuldaer AG mittel- bis langfristig (etwa bis zum Jahr 2010) eine Größe anzustreben, die sich am Niveau der Marburger und Gießener Abendgymnasien orientiert und eine Gesamtstudierendenzahl von 100 bis 150 Personen erreicht. Mit anderen Worten ist für die Dimensionierung des Standortes Fulda nicht das AG Bad Hersfeld, sondern die beiden mittelhessischen Standorte mit ähnlich großen städtischen und regionalen Einzugsgebieten die entscheidende Vergleichsgröße.

Von der gymnasialen Angebotsstruktur her erscheint im Blick auf die Nutzer aus der Region Osthessen zudem die Profilierung eines eigenständigen **verkürzten gymnasialen Bildungsgangs**, der in Ergänzung zu dem Angebot der Fachoberschulen auch Berufstätigen die Möglichkeit zum Erwerb einer Fachhochschulreife bietet, besonders wichtig. Ein speziell auf den Erwerb der Fachhochschulreife hin ausgerichteter Bildungsgang könnte nicht nur die Attraktivität des gymnasialen Angebotes am Standort Fulda insgesamt deutlich erhöhen, sondern wäre vor allem auch in Anbetracht der großen Fachhochschule, die über ein fachlich breit

Bildungsentscheidungen für den nachträglichen Erwerb eines Realschulabschlusses deutlich unter den fremdinduzierten Zwängen des Marktes stehen, dürfte die Entscheidung zum Besuch des zeitintensiveren gymnasialen Bildungsgangs eher auf der Basis einer starken Eigenmotivation unter individuellen Kosten-Nutzen-Abwägungen getroffen werden. Die Entwicklung einer individuellen Nachfrage nach gymnasialer Bildung gehorcht damit einer anderen Logik und kann sich nur unter der Bedingung einer positiven Kosten-Nutzen-Bilanz auch als Bildungsentscheidung realisieren. Mit anderen Worten wird ein theoretischer individueller Bedarf nur dann auch zu einer faktisch wirksamen Nachfrage, wenn der (antizipierte zukünftige) persönliche Nutzen die Kosten überwiegt.

gefächertes Studienangebot verfügt, ausgesprochen sinnvoll und profilbildend. Zum einen ermöglicht eine regional abgestimmte und vernetzte Gestaltung des Bildungsangebotes den AG-Studierenden eine längerfristige (Bildungs-)Planung. Zum anderen erzeugt ein abend-schulisches Angebot, das die Bildungsaspirationen der Adressaten befriedigen kann und damit die Fortsetzung von Bildungskarrieren vor Ort eröffnet, auch eine Bindung (hoch qualifizierter Bevölkerungsgruppen) an die Region und leistet zudem einen Beitrag zur Attraktivität der Stadt Fulda als Bildungsstandort. Da die Kreisvolkshochschule Fulda bislang bereits einen zweijährigen FOS-Lehrgang in der Fachrichtung Wirtschaft, Verwaltung und Sozialwesen (für RS-Absolventen mit Berufsausbildung) vorgehalten hat, könnte man diese Kurse in Kooperation zwischen SfE und VHS weiter entwickeln und ausbauen. Zu denken wäre hier etwa an einen wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen sowie einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig (vgl. Kap. 7.4.1.1). Generell empfiehlt sich – wie am Standort Kassel – eine Öffnung des gymnasialen Bildungsgangs auch für geeignete HS-Absolventen (mit Berufsausbildung). Auf diese Weise könnten zusätzliche Zielgruppen erreicht werden, denen - ohne einen zeitintensiven Umweg über die Abendrealschule - die Möglichkeit zum Erwerb eines gymnasialen Abschlusses geboten werden kann. Die Ausbildungsdauer bis zu einer Fachhochschulreife verkürzte sich für diese Adressatengruppe damit auf zweieinhalb Jahre. Dabei wäre zu prüfen, ob Hauptschulabsolventen auch der Zugang etwa zu FOS-Lehrgängen rein rechtlich gesehen möglich ist. Eine derart veränderte Aufnahmepraxis in den gymnasialen Bildungsgang erfordert jedenfalls – wie in Kassel – die testmäßige Erfassung des individuellen Kompetenzprofils der Bewerber vor dem Eintritt in die Bildungsgänge.

Einen weiteren Beitrag zur Verbesserung der regionalen Bildungsinfrastruktur in Osthessen kann ein **Online-Angebot** sowohl im RS- als auch im G-Bereich leisten. Ähnlich wie in Nordhessen könnte man so noch effektiver in die Fläche des osthessischen Raums hinein wirken und Zielgruppen ansprechen, die das Präsenzangebot aufgrund ihrer Berufstätigkeit und/oder der Verkehrsanbindung nicht (regelmäßig) wahrnehmen können. Im Blick auf die nord-, ost- wie zum Teil auch die mittelhessische Versorgungslage mit grundständigen Bildungsangeboten zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen im Rahmen der SfE bietet sich die Entwicklung eines gemeinsamen Online-Angebotes insbesondere für die großflächige und teilweise dünn besiedelte Region nördlich des Rhein-Main-Gebietes an (vgl. dazu Kap. 7.4.1.1). Mit Perspektive auf die Entwicklung und Etablierung von Online-Angeboten wäre eine konzertierte Aktion der Schulen für Erwachsene anzustreben, um ein gemeinsames Online-Netz auf den Weg zu bringen, an das sich ggf. auch weitere Bildungsanbieter als Partner

anschließen können. So hat bereits die Kreisvolkshochschule des Vogelsbergkreises ihr Interesse an einer Zusammenarbeit im Hinblick auf die Entwicklung von E-Learning-Angeboten zum Nachholen von Schulabschlüssen signalisiert.⁴⁵³

Mit der Gründung und Etablierung der SfE Osthessen entsteht gleichsam ein Versorgungsdreieck an den Standorten Marburg/Gießen/Wetzlar im Westen, Kassel im Norden und Hersfeld/Fulda im Osten, das die Nachfrage der gesamten mittel-, nord- und osthessischen Region abzudecken hat. Zur bedarfsorientierten Planung und Abstimmung der Bildungsangebote in der Fläche dieses Großraums empfehlen wir, bis Mitte/Ende 2006 eine **Bildungskonferenz** mit den zentralen regionalen Bildungseinrichtungen für Erwachsene, das heißt mit den hier im Fokus stehenden Schulen für Erwachsene sowie den Volkshochschulen dieser Regionen - eventuell auch unter Beteiligung freier Bildungsträger und der ‚Lernenden Regionen‘⁴⁵⁴ - durchzuführen, um Möglichkeiten einer (überregionalen) Zusammenarbeit auszuloten und die Entwicklung einer sinnvollen nutzerorientierten Versorgungsstruktur sowohl mit Präsenz- als auch mit Online-Angeboten anzustoßen und in die Wege zu leiten.

Schwerpunktmäßig sollten dabei insbesondere die Versorgungslücken in der Fläche thematisiert und Lösungsansätze für die Gebiete erarbeitet werden, in denen bislang kein oder ein nur unzureichendes Bildungsangebot existiert und die, wie die Studierenden-Wohnorte der LUSD zeigen, zugleich durch die bestehenden SfE-Standorte in nur geringem Maße erreicht werden. Klassisches Beispiel für eine defizitäre Versorgungssituation ist der nordhessische Flächenkreis Waldeck-Frankenberg, der a) weder über ein SfE- noch ein VHS-Angebot zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen verfügt, der b) durch seine Randlage und Weitläufigkeit verkehrstechnisch auch nicht optimal an die Standorte Kassel und Marburg angeschlossen ist und der c) vom Kasseler SfE-Angebot derzeit nur peripher versorgt wird (vgl. Tabellen Kap. 6.2.1). Unter ähnlich negativen Vorzeichen steht derzeit auch die Bildungsversorgung der Landkreise Werra-Meißner und Vogelsberg. Da einige Landkreise, die über keine eigenen SfE-Standorte verfügen, innerhalb des Versorgungsdreiecks in die Einzugsbereiche mehrerer Schulen für Erwachsene fallen (vgl. Tabelle 91), wäre der Fokus insbesondere auf die Frage zu richten, *wie* diese Gebiete angebotsstrukturell besser erschlossen werden können. Vor dem Hintergrund der je spezifischen regionalen Bildungs- und Verkehrsinfrastruktur wäre also zu klären, von welchem Standort aus mit welchen Angeboten die Bildungsbedarfe am

⁴⁵³ An der VHS des Vogelsbergkreises ist ab Juli 2005 das E-Learning-Projekt „e-Lernzentrum Vogelsberg“ als Teilprojekt der EQUAL-Entwicklungspartnerschaft angesiedelt.

⁴⁵⁴ Weitere mögliche Teilnehmer wären etwa Arbeitsagenturen bzw. ARGEN, Landkreise/Schulämter und Berufsschulen.

besten zu befriedigen bzw. zu bedienen sind und wo ggf. die Nachfrage - vor allem im gymnasialen Segment – über geeignete Werbemaßnahmen stimuliert werden kann.

Tabelle 91: Einzugsgebiete der SfE (Nord, Mitte, Ost)⁴⁵⁵

Landkreis	SfE-Standort
Waldeck-Frankenberg	Kassel und Marburg
Schwalm-Eder	Kassel, Marburg und Hersfeld
Werra-Meißner	Kassel und Hersfeld
Vogelsberg	Gießen und Fulda
Main-Kinzig	Fulda und Frankfurt (Offenbach)
Lahn-Dill	Gießen, Marburg und Wetzlar

⁴⁵⁵ Die Landkreise Kassel, Hersfeld-Rotenburg, Marburg-Biedenkopf, Gießen und demnächst Fulda zählen zu den ‚Stammeinzugsgebieten‘ der jeweiligen SfE und werden deshalb in Tabelle 5 nicht gesondert aufgeführt.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Zahl der Standorte pro Bildungsgang an SfE in Hessen	71
Tabelle 2: Entwicklung der Studierendenzahlen der SfE Hessen 1999-2003	72
Tabelle 3: Entwicklung der Studierendenzahlen der SfE Hessen 1983-2003	73
Tabelle 4: Studierendenzahl an den SfE-Standorten in Nord-, Mittel- und Südhessen im Jahr 2003	73
Tabelle 5: Alter der Studierenden an SfE in Hessen im September 2003 (ohne AHS)	77
Tabelle 6: Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung SfE in Hessen 2004	78
Tabelle 7: Hessenkolleg Kassel – Entwicklung der Studierendenzahlen 1999 - 2004	165
Tabelle 8: Hessenkolleg – Entwicklung der Abschlüsse 1999-2004	166
Tabelle 9: Hessenkolleg - Lehrgangsverläufe WS 1999 - 2005	167
Tabelle 10: Lehrgänge 34 – 37	167
Tabelle 11: Längsschnitt Hessenkolleg - Lehrgang 36 / Entwicklung vom Vorkurs bis zum Abitur SS 2001 – SS 2004	170
Tabelle 12: Abendschule Kassel - Entwicklung der Studierendenzahlen nach Bildungsgängen 1999 – 2004	175
Tabelle 13: Abendschule Kassel – Gesamtstudierendenzahlen 1999-2004 nach SS / WS	175
Tabelle 14: Abendschule Kassel - Abschlüsse nach Abschlussarten- und Zeitpunkten 1999 – 2004	176
Tabelle 15: Abendschule Kassel - Entwicklung der Abschlüsse 2000-2004	177
Tabelle 16: Abendschule Kassel - Entwicklung der ‚Aufnahmezahlen‘ in H1, R1 und VK	178
Tabelle 17: Abendhauptschule Kassel - Entwicklung der Studierendenzahlen 1999 – 2004	180
Tabelle 18: Abendhauptschule Kassel – Lehrgänge 3/99 -9/03	180
Tabelle 19: Abendrealschule Kassel - Entwicklung der Studierendenzahlen 1999 – 2004	181
Tabelle 20: Abendrealschule Kassel – Lehrgänge 3/99 – 9/03	181
Tabelle 21: Abendgymnasium Kassel - Entwicklung der Studierendenzahlen 1999 – 2004	183
Tabelle 22: Abendgymnasium Kassel – Lehrgänge 3/99 – 9/02	183
Tabelle 23: Längsschnitt Abendhauptschule Kassel / Entwicklung eines AHS-Lehrgangs WS 2003/04 – SS 2004	186
Tabelle 24: Längsschnitt Abendrealschule Kassel / Entwicklung eines ARS-Lehrgangs WS 2002/03 - SS 2004 (jeweils ein Lehrgang, Zweig a) mit Französisch und Zweig b) ohne Französisch)	187
Tabelle 25: Abendrealschule Kassel - Erfolgsquoten nach Ausbildungsstufen	189
Tabelle 26: Längsschnitt Abendgymnasium Kassel / Entwicklung eines AG-Lehrgangs SS 2001 - SS 2004	191
Tabelle 27: Abendschule Kassel - Entwicklung der Studierendenzahlen 1999–2004 Abendgymnasium und Daz-Aufbaukurs	194
Tabelle 28: DaZ-Anteile der Abendgymnasien in Hessen September 2003	195
Tabelle 29: DaZ-Aufbaukurs – Entwicklung der Studierendenzahlen AK1 und AK2	196
Tabelle 30: DaZ-Startkohorte 1 – Versetzungen von AK1 nach AK2	197
Tabelle 31: DaZ-Startkohorte 1 – Versetzungen AK1 (über AK2) in den Vorkurs	197
Tabelle 32: DaZ-Startkohorte 2 – Versetzungen von AK2 in den Vorkurs und Übergänge in E1	198
Tabelle 33: DaZ-Startkohorte 2 – Durchschnittliche Teilnehmerzahl, Versetzungen u. Übergänge	198
Tabelle 34: Abendschule Bad Hersfeld - Entwicklung der Studierendenzahlen nach Bildungsgängen 1999-2004	199
Tabelle 35: Abendschule Bad Hersfeld - Gesamtstudierendenzahlen 1999–2004 nach SS/WS	200
Tabelle 36: Abendschule Bad Hersfeld - Entwicklung der ‚Aufnahmezahlen‘ in H1, R1 und VK	200
Tabelle 37: Abendschule Bad Hersfeld – Abschlüsse nach Abschlussarten 1999-2004	201

Tabelle 38: Abendhauptschule Bad Hersfeld - Entwicklung der Studierendenzahlen 1999– 2004	202
Tabelle 39: Abendhauptschule Bad Hersfeld – Lehrgänge 9/99 – 9/03	203
Tabelle 40: Abendrealschule Bad Hersfeld – Entwicklung der Studierendenzahlen 1999– 2004	204
Tabelle 41: Abendrealschule Bad Hersfeld – Lehrgänge 9/99 – 9/03	204
Tabelle 42: Abendgymnasium Bad Hersfeld - Entwicklung der Studierendenzahlen 1999– 2004	205
Tabelle 43: Abendgymnasium Bad Hersfeld – Lehrgänge 3/99 – 3/03	206
Tabelle 44: Längsschnitt Abendhauptschule Bad Hersfeld / Entwicklung eines AHS- Lehrgangs WS 2003/04 – SS 2004	207
Tabelle 45: Längsschnitt Abendrealschule Bad Hersfeld / Entwicklung eines ARS-Lehrgangs WS 2002/03 – SS 2004	209
Tabelle 46: Abendrealschule Bad Hersfeld - Erfolgsquoten nach Ausbildungsstufen	211
Tabelle 47: Längsschnitt Abendgymnasium Bad Hersfeld / Entwicklung eines AG-Lehrgangs SS 2001 - SS 2004	214
Tabelle 48: Studierendenzahlen und Verteilung auf die Schulzweige Abendschulen und Hessenkolleg 1999 und 2004	218
Tabelle 49: Studierendenzahlen und Verteilung auf die Schulzweige Verbundschulen in Hessen September 2003	219
Tabelle 50: Wachstum / Wachstumsbereiche der Schulen 1999 gegenüber 2004	220
Tabelle 51: Studierendenzahlen der SfE in Hessen WS 1999 und 2003	221
Tabelle 52: Entwicklung der Studierendenzahlen der SfE in Hessen 1999 – 2003	222
Tabelle 53: Entwicklung der Schulen in Kassel im Vergleich mit den SfE in Hessen	223
Tabelle 54: Jährlich produzierte Abschlüsse nach Schulen und Schulzweigen 2000 / 2004	225
Tabelle 55: Durchschnittliche Abschluss- und Erfolgsquoten entlang der Lehrgangsverläufe Abendschulen und Hessenkolleg	228
Tabelle 56: Abschluss- / Erfolgsquoten einzelner Lehrgänge entlang der Längsschnittanalysen Abendschulen und Hessenkolleg	228
Tabelle 57: Input-Output-Relation der Abendrealschulen Kassel und Bad Hersfeld Lehrgang WS02 – SS04	234
Tabelle 58: Input-Output-Relation Abendgymnasien und Hessenkolleg Lehrgang SS01 – SS04	235
Tabelle 59: Abendrealschulen – Input-Output AHS-Übergänger	236
Tabelle 60: Abendgymnasien – Input-Output DaZ- und ARS-Übergänger	236
Tabelle 61: Allgemeine Strukturdaten der Region Nord- und Osthessen im Jahr 2003	243
Tabelle 62: Besiedlungsstruktur im Raum Nord- und Osthessen – Städte mit mind. 13.000 Einwohnern	245
Tabelle 63: Sozialstrukturdaten der Stadt Kassel 2003/2004	247
Tabelle 64: Hessische Kreise und Kreisfreie Städte - Zukunftsranking des Prognos-Instituts 2004	250
Tabelle 65: Schulentlassene aus allgemein bildenden Schulen am Ende des Schuljahres 2001/2002 nach Abschlussarten geordnet nach Regierungsbezirken, Kreisfreien Städten (KFS) und Landkreisen (LK)	254
Tabelle 66: Schulentlassene aus allgemein bildenden Schule am Ende des Schuljahres 2002/2003 nach Abschlussarten geordnet nach Regierungsbezirken, Kreisfreien Städten (KFS) und Landkreisen (LK)	255
Tabelle 67: Schulabschlüsse aus ‚Allgemein bildenden Schulen‘ und ‚Beruflichen Schulen‘ in Hessen am Ende des Schuljahres 2002/2003	260
Tabelle 68: Regionale Verteilung der SfE in Hessen nach Standorten und Schulzweigen	263
Tabelle 69: Einzugsbereich des Hessenkollegs SS 2004	264
Tabelle 70: Einzugsbereich der Abendschule Kassel WS 2004/2005	264
Tabelle 71: Einzugsbereich der Abendschule Bad Hersfeld WS 2004/2005	264
Tabelle 72: VHS-Angebote zum Erwerb von Schulabschlüssen in Nord- und Osthessen	269
Tabelle 73: Angebote zum nachträglichen Erwerb eines HS-Abschlusses	271

Tabelle 74: Schüler in den Bildungsgängen BGJ, BVJ, EIBE an Beruflichen Schulen und Schulentlassene mit Sonder- / ohne HS-Abschluss aus allgemein bildenden Schulen	280
Tabelle 75: Lokale EIBE Angebote an Beruflichen Schulen in der Region Nord- und Osthessen	281
Tabelle 76: BGJ, BVJ und EIBE-Angebote in der Stadt Kassel	282
Tabelle 77: Schülerzahlen BVJ/EIBE an den Beruflichen Schulen in der Stadt Kassel Stand Februar 2005	283
Tabelle 78: Angebote zum nachträglichen Erwerb eines HS-Abschlusses in der Stadt Kassel	284
Tabelle 79: Angebote zum nachträglichen Erwerb höherer Bildungsabschlüsse an Beruflichen Schulen	285
Tabelle 80: Berufsfachschulen und Fachrichtungen – Stadt Kassel	286
Tabelle 81: Fachoberschulen und Fachrichtungen – Stadt Kassel	286
Tabelle 82: Berufliche Gymnasien – Stadt Kassel	287
Tabelle 83: Maßnahme-Plätze im Agenturbezirk Kassel im Jahr 2004/2005	291
Tabelle 84: Zum 01.08.05 gemeldete Bewerber mit HS- und RS-Abschluss – Noten in Deutsch und Mathe	294
Tabelle 85: Abgeschlossene Ausbildungsverträge im Agenturbezirk Kassel 2003 nach Berufen (= 30) und Schulabschlüssen der Auszubildenden	298
Tabelle 86: Proportionen der Bildungsgänge an Beruflichen Schule in Kassel und Frankfurt im Vergleich	301
Tabelle 87: Einzugsbereich der Abendschule Bad Hersfeld WS 2004/2005	367
Tabelle 88: Abiturquoten der erweiterten Region Osthessen (2001 – 2003)	374
Tabelle 89: Die fünf hessischen Landkreise mit den höchsten Abiturquoten (2001 – 2003)	375
Tabelle 90: Die fünf hessischen Landkreise mit den niedrigsten Abiturquoten* (2001-2003)	375
Tabelle 91: Einzugsgebiete der SfE (Nord, Mitte, Ost)	385
Abbildung 1: Abiturquoten der Städte - 2003	255
Abbildung 2: Abiturquoten der Landkreise – 2003	256
Abbildung 3: Standortkarte Schulen für Erwachsene in Hessen	261
Abbildung 4: Organisatorisches Grundmodell für das Gymnasiales Segment	351
Abbildung 5: Organisatorisches Grundmodell – Kompetenzzentrum für Erwachsene	356
Abbildung 6: SfE-Standortkarte - Die erweiterte Region Osthessen	372
Übersicht 1: Aufnahmevoraussetzungen in die Bildungsgänge der SfE (VO SfE § 8)	79
Übersicht 2: Ausbildungsdauer, Ausbildungsphasen und Stundenvolumen	81

Literaturverzeichnis

- Alheit, P. / Dausien, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen (S. 565 – 585).
- Bargel, T./Kuthe, M. (1992): Schullandschaft in der Unordnung. Gutachten der Johannes-Löchner-Stiftung zum Schulangebot und zur Schulentwicklung in Baden-Württemberg. Band 1. Bestandsaufnahme. Mössingen-Talheim.
- Becker, Matthias & Spöttl, Georg (2003): Entwicklungsfelder regionaler Berufsbildungszentren – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: bwp@ Ausgabe 5.
- Bellmann, J. (2001a): Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs Allgemeiner Pädagogik. Weinheim.
- Bellmann, J. (2001b): Zur Selektivität des pädagogischen Blicks auf Ökonomie. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 77. Jg. (S. 386 – 408).
- Benner, D. / Kell, A. / Lenzen, D. (1996): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. ZfPäd 35. Beiheft. Weinheim und Basel (S. 7 – 8).
- Boyd, W. L. (1993): Die Politik der freien Schulwahl und marktorientierte Schulreform in Großbritannien und den Vereinigten Staaten. ZfPäd 39. Jg. Nr.1 (S. 52-69). Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004a): Lebenslanges Lernen. www.bmbf.de/de/411.php
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004b): Lernende Regionen. www.bmbf.de/de/414.php
- Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2001): Kompetenzzentren. Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der Beruflichen Schulen. Bericht der BLK. Heft 92, Bonn.
- Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2002): Kompetenzzentren. Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der Beruflichen Schulen. BLK-Fachtagung am 3./4. Dezember 2001 in Lübeck. Heft 99, Bonn.
- Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2003): Weiterentwicklung berufsbildender Schulen als Partner in regionalen Berufsbildungsnetzwerken. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 105. Bonn.
- Castells, M. (2000): Elemente einer Theorie der Netzwerk-Gesellschaft. In: SLR 11, 41/2000, S. 37 – 54.
- Cuny, R. H. (1994): Die Bedeutung lokaler und regionaler Netzwerke. In: Platzer, H.-W. (Hrsg.) Die Region im europäischen Integrationsprozess. Ökonomische, ökologische und politische Herausforderungen. Perspektiven für (Ost-)Hessen. Frankfurt am Main (S. 207-220).
- Grundsatzkommission des Hessischen Kultusministeriums 1995: Bericht. Situation

und Perspektiven der Schulen für Erwachsene in Hessen.

Deitmer, L. (2005): Regionaler Berufsbildungsdialog – eine Möglichkeit die Qualität beruflichen Lernens in der Region zu verbessern? In: Eicker, F./Hartmann, M./Schilling, E.-G. (Hrsg.): Die Berufliche Schule als Bildungs- und Innovationsfaktor. Theoretische Grundlegung und Konzepte zu regional- und nachfrageorientiertem Lehren und Lernen. Bielefeld (S. 213 – 238).

Dobischat, R. (2003): Problemhorizont. In: Dobischat, R./Düsseldorf, K./Euler, D./Roß, R./Schlausch, R./Wilbers, K. (2003): Leistungsangebote beruflicher Schulzentren. Eine Bestandsaufnahme des Potenzials von berufsbildenden Schulen für ein Engagement in neuen Tätigkeitsfeldern. Reihe BMBF Publik. Bonn (S. 11 – 17).

Dobischat, R. (2004): Die Region als Referenzpunkt für weiterbildungs- und arbeitsmarktpolitisches Gestalten, Handeln und Regulieren. Beitrag für die Tagung „Lernen in der Region“ am 25.11.2004 in Wien.

Dobischat, R./Düsseldorf, K./Euler, D./Roß, R./Schlausch, R./Wilbers, K. (2003): Leistungsangebote beruflicher Schulzentren. Eine Bestandsaufnahme des Potenzials von berufsbildenden Schulen für ein Engagement in neuen Tätigkeitsfeldern. Reihe BMBF Publik. Bonn.

Döring, O. (2005): Stand und Perspektiven der Beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. In: Eicker, F./Hartmann, M./Schilling, E.-G. (Hrsg.): Die Berufliche Schule als Bildungs- und Innovationsfaktor. Theoretische Grundlegung und Konzepte zu regional- und nachfrageorientiertem Lehren und Lernen. Bielefeld (175- 191).

Draeger-Ernst, A. (2003): Vitalisierendes Intrapreneurship. Gestaltungskonzept und Fallstudie. Schriften zum Management. Band 20. München und Mering.

Ecarius, J. (1997): Lebenslanges Lernen und Disparitäten in sozialen Räumen. In: Ecarius, J./Löw, M. (Hrsg.): Raumbildung. Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen.

Eicker, F./Hartmann, M. (2005): Die Berufliche Schule als regionaler Wirtschafts- und Kulturfaktor – zur Diskussion um die Weiterentwicklung der Beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern und andernorts. In: Eicker, F./Hartmann, M./Schilling, E.-G. (Hrsg.): Die Berufliche Schule als Bildungs- und Innovationsfaktor. Theoretische Grundlegung und Konzepte zu regional- und nachfrageorientiertem Lehren und Lernen. Bielefeld (S. 115 – 140).

Eicker, F./Hartmann, M./Schilling, E.-G. (2005): Zusammenfassung Kapitel 2. In: Dies. (Hrsg.): Die Berufliche Schule als Bildungs- und Innovationsfaktor. Theoretische Grundlegung und Konzepte zu regional- und nachfrageorientiertem Lehren und Lernen. Bielefeld (S. 193 – 194).

Eisenreich, Ch. / Horak, R. / Johanns, D. / Lingelbach, K.-Ch. (1998): Bildung in Hessen. In: Petersen, J. / Reinert, G.-B. (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein. Eine Entscheidungshilfe für Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen. Reihe Bildung und Erziehung. Band 3. Donauwörth (S. 84 – 144).

Ejuri, R. (2004): Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1920 – 1995. Sozialgeschichtliche Analyse der Wechselbeziehungen zwischen Schulreform und regionalen Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung. Dissertation Berlin.

Faulstich, P. / Gnahs, D. (2005): Weiterbildungsbericht Hessen. Lebensbegleitendes Lernen: Weiterbildungsstrukturen und Trends. Frankfurt am Main.

Fend, H. (1982): Gesamtschulen im Vergleich. Weinheim und Basel.

Fend, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. ZfPäd. 41. Beiheft (S. 55 – 72).

Fickermann, D./Schulzeck, U./Weishaupt, H. (2000): Zur Effizienz regionaler Schulstandortsysteme am Beispiel von Mecklenburg-Vorpommern. In: Weiß, M./Weishaupt, H. (Hrsg.): Bildungsökonomie und Neue Steuerung. Beiträge zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie. Band 9. Frankfurt am Main (S. 169 – 202).

Finis-Siegler, B. (1997): Ökonomik Sozialer Arbeit. Freiburg i.Br.

Friedeburg, L. v. (1992): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main.

Fuchs, H.-W. (2000): Deutschlands Wiedervereinigung und föderale Tradition. In: Schleicher, K. Weber, P. J. (Hrsg.): Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970 – 2000. (S. 163 – 195).

Fuhrmann, Ch. / Harney, K. / Koch, S. (2005): Ergebnisse des Teilprojektes „Zentrale Vergleichsarbeiten an den Schulen für Erwachsene“. Bochum.

Fürst, D. (2003): Aufwertung der Region als Ebene gesellschaftlicher Selbststeuerung. In: Zibell, B. (Hrsg.): Zur Zukunft des Raumes. Perspektiven für Stadt – Region – Kultur – Landschaft. Frankfurt am Main (S. 49 – 69).

Geipel, R. (1965): Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. Studien zur Bildungsökonomie und zur Frage der gymnasialen Standorte in Hessen. Frankfurt am Main/Berlin/Bonn/München.

Geipel, R. (1968): Bildungsplanung und Raumordnung. Studien zur Standortplanung von Bildungseinrichtungen und zu räumlichen Aspekten des Bildungsverhaltens in Hessen. Frankfurt am Main/Berlin/Bonn/München.

Gerlach, F. (2003): „Wettbewerbs-Regionalismus“ – ein neuer Ansatz in der regionalen Förderpolitik?. In: Elsner, W./Biesecker, A. (Hrsg.): Neuartige Netzwerke und nachhaltige Entwicklung. Komplexität und Koordination in Industrie, Stadt und Region. Frankfurt am Main (S. 291 – 300).

Gulde, V./Wissmann, H./Würstle, J./Thimet, S. (2005): Stärkere Output-Orientierung und Steigerung der Eigenständigkeit als Entwicklungsziele der Beruflichen Schulen in Baden-Württemberg. In: Eicker, F./Hartmann, M./Schilling, E.-G. (Hrsg.): Die Berufliche Schule als Bildungs- und Innovationsfaktor. Theoretische Grundlegung und Konzepte zu regional- und nachfrageorientiertem Lehren und Lernen. Bielefeld (S. 293 - 317).

Harms, J. (2000): Wirtschaftlichkeit unter Bedingungen des New Public Management – unter besonderer Berücksichtigung des Schulwesens. In: Weiß, M. / Weishaupt, H. (Hrsg.): Bildungsökonomie und Neue Steuerung. Beiträge zur Bildungsplanung und Ökonomie. Band 9. Frankfurt am Main (S. 133 – 148).

Harney, K. / Koch, S. (2005): Adressatenkonstruktion durch schulische Akteure. Eine Studie am Fall des Zweiten Bildungsweges. (Im Erscheinen).

Hauf, T. (2001): Die Entwicklung regionaler Disparitäten im allgemeinbildenden Schulwesen Baden-Württembergs 1980 – 2000. Diplomarbeit Universität Mannheim.

Helmke, A. / Hornstein, W./Terhart, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. In: Dies. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. ZfPäd 41. Beiheft. Weinheim und Basel (S. 7-14).

Hessisches Kultusministerium (2003): Förderung der Innovation der Weiterbildung 2003. Referat Weiterbildung. Wiesbaden 12.01.2003.

Hessisches Kultusministerium (2005): Regionale Schullandschaft ordnen: Kultusministerin Wolff appelliert an Schulträger. Pressemeldung vom 18.03.2005.
<http://www.hessisches-kultusministerium.de/NewsnPress/PrintContent.asp?rowguid=...>

Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung (Hrsg.) (2002): Nordhessen startet durch. Wiesbaden.

Hochstätter, H.-P. (2003a): Forschungsprojekt Bildungssteuerung. Stand und Konsequenzen der Einführung der NVS im Weiterbildungsbereich des Hessischen Kultusministeriums.

Hochstätter, H.-P. (2003b): Die Zeiten ändern sich und wir uns mit ihnen. Entwicklungsbedingungen, Entwicklungslinien, Perspektiven der Schulen für Erwachsene.

Hovestadt, G. (2002): Die Autonomie der Schule wird diskreditiert. Der Schulkonflikt in Hessen ist ungelöst, der Dissens prägend und die Leitbilder abhanden gekommen / Bedingungen für den Erfolg fehlen. In: Frankfurter Rundschau 07.12.2002 (S. 34).

Husemann, R. / Weishaupt, H. (2003): Chancengleichheit in Bildung und Erziehung und regionale Disparitäten. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (S. 287 – 300).

Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionen-

landschaften. Bielefeld.

Jüttemann, S. (1991): Die gegenwärtige Bedeutung des Zweiten Bildungswegs vor dem Hintergrund seiner Geschichte. Weinheim

Keiner, E. (2004): Vergleich von Institutionen des nachträglichen Erwerbs eines Haupt- und Realschulabschlusses in Frankfurt/M. Bochum 2005 (unveröffentlichter Projektbericht).

Klemm, K. (1999): Chancengleichheit – Chancenungleichheit. Wohin steuern wir? Vortrag auf der AfB-Wahlkonferenz am 20.03.1999 in Krefeld.
<http://do.nw.schule.de/ggg/Lager/Klemm.1999-03-20.html>

Klieme, E. / Avenarius, H. / Blum, W. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin.

Koch, H. (1998): Regionalentwicklung im Wandel: Von der Landesentwicklung über die eigenständige zur integrierten und nachhaltigen Regionalentwicklung. Einleitender Vortrag zur Fachtagung „Dialog zur ländlichen Entwicklung in Hessen und Thüringen – Konzepte und Umsetzungen“ in Witzenhausen am 27.10.98.

Köhler, H. (1996): Bildung ist Ländersache. Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat. In: Leschinsky, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. ZfPäd, 34. Beiheft (S. 49-70).

Konrad, W./Schumm, W. (Hrsg.) (1999): Wissen und Arbeit. Neue Konturen von Wissensarbeit. Münster.

Kroschel, M. / Mohr, R. (2001): Prozessierung von Wissen in Unternehmen. In: Faulstich/Wiesner/Wittpoth (Hrsg.) (2001): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Beiheft zum Report. Bielefeld.

Kruse, W. (2003): Lebenslanges Lernen in Deutschland – Finanzierung und Innovation: Kompetenzentwicklung, Bildungsnetze, Unterstützungsstrukturen

Kuper, H. (2002): Stichwort: Qualität im Bildungssystem. In: ZfE , 5. Jg. Heft 4 (S. 533 – 551).

Kurz, S. (2005): Zur Entwicklung von Beruflichen Kompetenzzentren (in Netzwerken) – ein Überblick. In: Eicker, F./Hartmann, M./Schilling, E.-G. (Hrsg.): Die Berufliche Schule als Bildungs- und Innovationsfaktor. Theoretische Grundlegung und Konzepte zu regional- und nachfragerorientiertem Lehren und Lernen. Bielefeld (S. 271- 292).

Lenzen, D. (1997): Vorwort. In: Krüger, H.-H./Olbertz, J. H. (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Hauptdokumentation des 15. Kongresses der DGfE. Opladen (S. 17 -18).

Meusburger, P. (1998) Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension. Heidelberg/Berlin.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein (2003): Zwischenbericht zum Abschluss der Vorbereitungsphase des Projekts „Weiterentwicklung der Beruflichen Schulen zu Regionalen Berufsbildungszentren“.

Müller, W. (2000): Die Regionalisierung der Strukturpolitik in Hessen – Notwendigkeit für den ländlichen Raum. In: Führer, J. / Knoblich, A. (Hrsg.): Zur Zukunftsfähigkeit ländlicher Regionen in Hessen. Wiesbaden (S. 57 – 70).

Osterwalder, F. (1993): Schule und Unterricht im ordnungspolitischen Konzept der klassischen und neoklassischen Ökonomik. ZfPäd 39. Jg. Nr.1 (S. 85 – 108).

Peisert, H. (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. Studien zur Soziologie. Band 7. München.

Pfiffner, M. / Stadelmann, P. (1994): Expertenwissen & Wissensexperthen. In: Hitzler, R., Honer, A. / Maeder, Ch. (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen.

Powell, W.W. (1996): Weder Markt noch Hierarchie: Netzwerkartige Organisationsformen. In: Kenis, P. & Schneider, V. (Hrsg.). Organisation und Netzwerk. Institutionelle Steuerung in Wirtschaft und Politik. Frankfurt/M. u.a. (S. 213 – 271).

Recum, H. v. (1997): Überlegungen zur Rekonstruktion bildungspolitischer Steuerung. In: Böttcher, W. / Weishaupt, H. / Weiß, M. (Hrsg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Weinheim / München (S. 72 – 83).

Recum, H. v. / Weiß, M. (2000): Bildungsökonomie als Steuerungswissenschaft. Entwicklungslinien und Konjunktoren. In: ZfPäd, 46. Jg. Nr. 1 (S. 5 – 17).

Rolff, H.-G. (1992): Die Schule als besondere soziale Organisation. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE) 12. Jg. Heft 4 (S. 306 – 324).

Rolff, H.-G. (1995): Wandel durch Selbstorganisation: Theoretische und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München 2. Auflage.

Rolff, H.-G. (2002): Lernende Organisation – Umriss einer neuen Schule?. In: Otto, H.-W./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft. (S. 155-164).

Roß, R. (2003): Schulische Innenansichten zum regionalen Berufsbildungszentrum. In: Büchter/Kipp (Hrsg.) bwp@ Ausgabe 5.
http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat.de/bwpat/ausgabe5/ross_bwpat5_p.html

Schilling, E.-G. (2005): Die angestammten Leistungspotenziale Beruflicher Schulen ausschöpfen und verstärkt regional- und nachfrageorientiert weiterentwickeln – einige Anmerkungen zur Ausgangs- und Problemlage. In: Eicker, F./Hartmann, M./Schilling, E.-G. (Hrsg.): Die Berufliche Schule als Bildungs- und Innovationsfaktor. Theoretische Grundlegung und Konzepte zu regional- und nachfrageorientiertem

Lehren und Lernen. Bielefeld (S. 199 – 211).

Schönig, W. (2003): Handlungsspielräume durch Netzwerke für eine nachhaltige Entwicklung auf kommunaler Ebene. Perspektiven der Sozial- und Wirtschaftspolitik. In: Elsner, W. / Biesecker, A. (Hrsg.): Neuartige Netzwerke und nachhaltige Entwicklung. Komplexität und Koordination in Industrie, Stadt und Region. Frankfurt am Main (S. 251 – 272).

Schütte, E. (Hrsg.) (1966): „Kulturpolitik in Hessen“. Ein Beitrag zum Großen Hessenplan. Frankfurt am Main 1966.

Spinner, H. F.:(1994): Die Wissensordnung: Ein Leitkonzept für die dritte Grundordnung des Informationszeitalters. Opladen.

Stahl, R. (2002): Wirtschaftsräumliche Dezentralisierungstendenzen und ihre Ursachen. Frankfurt am Main.

Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Frankfurt/M..

Stehr, N. (1998): Wissensberufe. In: Schulz, W.K. (Hrsg.) Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven. Opladen.

Tenberg, R. (2003): Regionale Kompetenzzentren in Deutschland. Bestandsaufnahme über eine aktuelle Entwicklungsperspektive beruflicher Schule. In: Büch-ter/Kipp (Hrsg.) bwp@ Ausgabe 5. http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat.de/bwpat/ausgabe5/tenberg_bwpat5.html

Terhart, E. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: ZfPäd Jg.46 Heft 6 (S. 809-829).

Timmermann, D. (2002): Bildungsökonomie. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen (S. 81 – 122).

Warning, S. (2005): Ergebnisse des Teilprojektes „Effizienzmessung mit der Data Envelopment Analyse (DEA)“. Bochum.

Weishaupt, H. (2002): Bildung und Region. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen (S. 185 – 200).

Weishaupt, H./Steinert, B. (1991): Regionale Disparitäten in Hessen: Statistische Merkmale, Bezüge zur Weiterbildung. Gutachten für die Gutachtergruppe „Bestand und Perspektiven der Weiterbildung in Hessen“ an der Gesamthochschule Kassel. Frankfurt am Main.

Weiß, M. (1993): Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen? ZfPäd 39. Jg. Nr.1 (S. 71 – 84).

Weiß, M. (1997): Mehr Ressourcen = mehr Qualität? In: Böttcher, W./Weishaupt, H./Weiß, M.: Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Weinheim / München (S. 161 – 170).

Weiß, M. (2000): Vier Jahrzehnte Bildungsökonomie: Rückblick und Ausblick – Einführung in den Tagungsband. In: Weiß, M., Weishaupt, H. (Hrsg.): Bildungsökonomie und neue Steuerung. Beiträge zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie. Band 9. Frankfurt am Main (S. 9 – 17).

Weiß, M. (2002): Stichwort: Bildungsökonomie. In: ZfE 5. Jg. Heft 2 (S. 183 – 200).

Weyer, J. (Hrsg.) (2000): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München u.a..

Wierer, E. / Stauske, J.-Ch. (2005): Gleichwertige Lebensverhältnisse. Parlamentarischer Beratungs- und Gutachterdienst des Landtags NRW. Information 13/1284.

Wilbers, K. (2001): Wie gestaltet man flexible regionale institutionelle Arrangements in der Berufsbildung? Ein Beitrag zur didaktischen Gestaltung lernender Regionen. (vorgesehen zur Veröffentlichung) In: Achtenhagen, F. (Hrsg.): Teaching and Learning within Vocational and Occupational Education and Training.

Wilbers, K. (2005): Berufliche Schulen als Kompetenzzentren in regionalen Netzwerken? In: Eicker, F./Hartmann, M./Schilling, E.-G. (Hrsg.): Die Berufliche Schule als Bildungs- und Innovationsfaktor. Theoretische Grundlegung und Konzepte zu regional- und nachfrageorientiertem Lehren und Lernen. Bielefeld (S. 239 – 270).

Wilbers; K. (2002): Zur Gestaltung regionaler Bildungsnetzwerke. Erscheint in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 98 Band.

Willke, H. (1998): Organisierte Wissensarbeit. In: ZfS, Jg. 27, H.3 (S. 161 – 177).

Wolf, K. (2003): Die Neue Verwaltungssteuerung in Hessen. In: [reform@ktiv](#), Juli 2003.