

Organisationale Kontextunterschiede von Weiterbildungseinrichtungen und ihre wahrgenommene Wirkung auf die Weiterbildungspraxis

Eine explorative Analyse am Beispiel des Zweiten Bildungswegs*

Klaus Harney, Dörthe Herbrechter, Sascha Koch

Zusammenfassung

Es wird das Thema konkurrierender Zielgruppenzugriffe durch unterschiedliche Systeme aufgegriffen. Schule und Institutionen der Weiterbildung nehmen sich der Bildungsbenachteiligten an und bieten diesen mit differierenden didaktisch-methodischen Zugängen die Möglichkeit, Schulabschlüsse nachzuholen. Am Beispiel Hessens werden unterschiedliche Zugänge zu Abschlüssen und deren Zertifizierung deutlich gemacht. Es ergeben sich daraus resultierende Kompetenzzuschreibungen an die jeweiligen Bildungsinstitutionen. Ein wesentliches Resultat ist die Differenz zwischen der Anforderungsorientierung seitens der Schule und der personenbezogenen Kommunikation seitens der Institution der Erwachsenenbildung; dieser entspricht die Differenz zwischen organisierter Vermittlungspraxis und individueller Beratung.

1. Die Vergleichbarkeit von Volkshochschule und Abendhaupt- und -realschule: Unterschiedliche Kontexte – geteilte Zwecksetzungen

Eine günstige Konstellation für den Vergleich von Organisationen ist besonders dann gegeben, wenn ähnliche oder sogar identische Zwecke durch Einrichtungen verfolgt werden, deren Merkmale sich stark unterscheiden und die deshalb kontrastreiche Kontextbedingungen schaffen. Der Zweite Bildungsweg (ZBW) an Volks-

* Die zugrundeliegenden Daten beruhen auf einer 2003 durchgeführten Erhebung von Teilnehmereinschätzungen im Zweiten Bildungsweg an der vhs und an der AHRs Frankfurt/M. Für eine umfangreichere Darstellung siehe Harney/Keiner/Herbrechter/Spillebeen (2005). Die Ergebnisse und der Projektkontext sind unter www.rub.de/sfe-hessen dokumentiert. Siehe auch Keiner (2005).

hochschulen (vhs) und an Abendhaupt-/Abendrealschulen (AHRS) stellt eine solche Konstellation dar. Wir beziehen uns im Folgenden auf die Vergleichbarkeit der entsprechenden Einrichtungen in Frankfurt/M. Ein solcher Organisationsvergleich aus der Perspektive der Teilnehmer ist in der empirischen Weiterbildungs- und Organisationsforschung, in der zumeist die Mitarbeiter unter dem Gesichtspunkt der optimalen Organisationsgestaltung befragt werden, eher unüblich (Kil 2003).

Schulen für Erwachsene, welche nach dem hessischen Schulgesetz (HSchG) vom 1.8.1999 Hessenkollegs, Abendgymnasien, Abendrealschulen und Abendhauptschulen in sich einschließen, erfüllen einen verfassungsrechtlichen und bildungspolitischen Auftrag. Erklärtes Ziel der Schulen für Erwachsene (SfE) ist es, „den Erwerb von Abschlüssen der allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe nachträglich zu ermöglichen“ (§ 11 Abs. 2 HSchG). Eine vergleichbare Aufgabe nimmt auch die vhs wahr, denn auch sie hält Angebote bereit, die Erwachsenen den Weg zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen öffnen. Allerdings geschieht dies unter anderen Kontextbedingungen, operiert doch die vhs nicht im Medium eines staatsschulischen Auftrags wie der schulische ZBW, sondern vielmehr im Medium einer der Weiterbildung in öffentlicher Trägerschaft angehörenden Dienstleistung, welche die Vorbereitung auf eine schulabschlussbezogene Prüfung zum Inhalt hat. Bundesweit trifft zu, dass vhs auf Prüfungen des Zweiten Bildungswegs vorbereiten, die Prüfungen selber aber jeweils den formalen Status einer extern unter schulbehördlicher Aufsicht stattfindenden Prüfung haben. In dieser Hinsicht unterscheidet sich der schulische ZBW bundesweit vom ZBW der vhs.

Indem AHRS und vhs Frankfurt/M. den nachträglichen Erwerb von Abschlüssen der Sekundarstufe I ermöglichen, verfolgen sie einen vergleichbaren Zweck unter ebenso vergleichbaren, bundesweit geltenden Rahmenbedingungen: In beiden Fällen steht die Herstellung bzw. Steigerung des formalen Schulerfolgs im Vordergrund. Wie stark Ausbildungschancen inzwischen an den objektivierten Erfolg im Bildungssystem geknüpft sind, kann man daran erkennen, dass ein differenziertes Angebot an Ausbildungsberufen erst oberhalb des Hauptschulabschlusses zugänglich wird (Solga 2005). Die Nachfrage, die der Zweite Bildungsweg erfährt, ist auch Ausdruck dieser verschärften Verwertungs- und Verdrängungskonkurrenz zwischen Schulabschlüssen (ebenda).

Der gemeinsame Zweck und die gemeinsamen übergeordneten Rahmenbedingungen der beiden Einrichtungen werden jedoch in verschiedenen, durch unterschiedliche *Intakes* (Wilms 1996) jeweils gekennzeichneten organisationalen Kontexte umgesetzt. Mit *Intakes* werden in der Organisationsforschung Leistungen, Ressourcen, im Fall des Schulsystems auch Schüler bezeichnet, die eine Organisation von außen (z. B. von anderen Organisationen) erhält und zur eigenen Leistungserbringung benötigt (Hasenfeld 1972; S.259). *Intakes* tragen dem Doppelcharakter von Schulen und zertifizierten Weiterbildungen Rechnung, nicht nur als Organisationen des „People-Changing“, sondern auch als solche des „People-Processing“, mit der Funktion der Klassifizierung von Personen in Erscheinung zu treten (ebenda, S.258). *Intakes* resultieren aus organisationsspezifischen Finanzierungs-, Management- und Angebotsstrukturen: *Intakes* bilden durch sie definierte Kontexte der Bildungsbeteiligung

aus. Für die AHRS und für die vhs Frankfurt/M. sind sie identisch mit dem *Intake* der Merkmale, durch das Personen als erwachsene *Schüler* im ersten Fall und als erwachsene *Teilnehmer* im zweiten Fall kontextspezifisch definiert werden. *Intakes* sind auf den Organisationsgrenzen angesiedelt und wachen über die Durchlässigkeit von außen nach innen. Da sie regeln, wer und was auf welche Weise in die Organisation hineingelangt, tragen sie zur Normalität bei, die innerhalb einer Organisation gilt. Sie schaffen Voraussetzungen und Unabänderlichkeiten, die auf der Ebene der Interaktion in Klassen und Kursen nicht mehr zur Disposition gestellt werden können.

Für diesen Vorgang der u. a. durch *Intakes* geschaffenen Präformation strebt der Begriff des Kontextes (Stern 1970). Kontextspezifische Präformation bedeutet, dass Interaktionen und Wahrnehmungen an eine vorausgesetzte Normalität (z. B. die der Notengebung in der Schule) gebunden werden können. Eine Determinationsbeziehung erwächst daraus aber nicht: Kontexte geben Spielräume vor. Ins Detail gehende Festlegungen können sie deshalb nicht treffen, weil die operative Übersetzung der Spielräume in die Ausprägung von Einschätzungen, Wahrnehmungen und Interaktionen ohne die selbstbezügelte Aktivität der involvierten Personen unmöglich ist (Vanderstraeten 2004). Bildungsdienstleistungen stehen deshalb in einem rekursiven Verhältnis zwischen der Kontextebene der Normalität und ihrer operativen Konkretisierung auf der Personen- und Interaktionsebene. Die von den Lehrenden erbrachte Bildungsdienstleistung muss die Engstellen der Interaktion in Kursen und Klassen wie auch des individuellen Lernerfolgs der Teilnehmer bzw. Schüler passieren, bevor sie das Niveau eines Organisationserfolgs annehmen kann.

Die AHRS bietet einen *schulischen Bildungsgang* an, der mit dem Haupt- bzw. Realschulabschluss beendet werden soll. Während sich die AHRS durch eine schulspezifische Aufteilung nach *Klassen* auszeichnet, zeichnet sich die vhs-Struktur durch ein schulabschlussbezogenes *Kursangebot* aus. Für den Realschulzweig bietet die AHRS einen zweijährigen Bildungsgang an, in dessen Verlauf ca. 80 Einzelnoten zu einer Gesamtbewertung (*Zeugnis*) führen, die über das Fortkommen im System (*Vertretung*) bzw. über den erfolgreichen Abschluss entscheidet. Die zu vermittelnden Inhalte sind durch Richtlinien und umfangreiche Lehrpläne festgelegt.

Klasse und Kurs sind die organisatorischen Formen, denen die Typik des erwachsenen Schülers und diejenige des erwachsenen Teilnehmers als voneinander unterscheidbare *Intakes* der Rollenzuweisung entsprechen. Die AHRS ist Bestandteil des Schulsystems. Mit dem Organisationseintritt verwandelt sie Interessenten in Schüler. Die Organisationsstruktur der AHRS ist auf Auftragserfüllung im Rahmen gesetzlicher Vorgaben ausgerichtet. Dagegen folgt die Organisationsstruktur der vhs dem Prinzip der servicebezogenen regionalen und lokalen Bildungsversorgung. Mit dem Organisationseintritt verwandelt die vhs daher Interessenten in Teilnehmer. Die für die vhs typische Kursform ersetzt die regulative Bedeutung des Lehrplans und des Fächerkanons durch die akquisitorische und nachfragegeprägte Bedeutung der Programmplanung. Damit ist die vhs eine Einrichtung, deren Arbeitsweise organisatorisch auf interne Angebotsausdifferenzierung angewiesen ist und diese auch immer wieder erneuert.

Für die vhs erfolgt die Wahrnehmung von Aufgaben des Zweiten Bildungswegs in der Form eines Angebots unter anderen Angeboten. Der Erfolg hängt davon ab, dass zum Prüfungszeitpunkt die geforderten Leistungen erbracht werden. Der Weg dorthin steht nicht unter den Vorzeichen von Lehrplänen, Noten und Versetzungen, sondern folgt den aus Prüfungsanforderungen ableitbaren Standards. Diese bestimmen das Kursprogramm. Insofern folgt die vhs einer am Intake des zahlenden Teilnehmers orientierten *nicht-schulischen Handlungslogik*, die vom Prinzip der gebührenpflichtigen Serviceleistung ausgeht. Ein Kurs, der zum Hauptschulabschluss führt, kostet 1.160 €. Ein realschulabschlussvorbereitender Kurs ist mit einer finanziellen Belastung von 2600 € verbunden. Staatliche Transferleistungen oder andere Fremdfinanzierungsmöglichkeiten können zur Bestreitung der Kosten in Anspruch genommen werden.

Die AHRS operiert im Gegensatz zur vhs nicht im Medium der Angebotsausdifferenzierung, sondern im Medium der lehrplangesteuerten Angebotsverdichtung. Wie im Schulbereich generell, sind Angebote außerhalb des Lehrplansolls hier etwas Besonderes, das Aufmerksamkeit verdient und die Profilierung der Schule unterstützt. Im vhs-getragenen Weiterbildungssektor ist es dagegen genau umgekehrt: Hier bestehen keine Grenzziehungen zur Außerplanmäßigkeit von Themen und Angeboten, weshalb es in Einrichtungen wie der vhs Stützkurse, Zusatzqualifizierungen, Theatergruppen etc. einfach gibt oder nicht gibt. *Sie sind dort eben nichts Besonderes*, sondern stellen ein normales, für die Beratung von Teilnehmern einsetzbares Angebotspotenzial dar. Die im Zuge der Beratung mögliche Umorientierung von Teilnehmern auf andere Angebote zeigt, dass eine vhs mit breitem Angebotsspektrum Mechanismen der beratenden Umorientierung durch Kursleiter an genau jener Stelle der Bearbeitung von Lernproblemen einsetzen kann, an der Schulen die auf Noten und Versetzungen gestützte unterrichtliche Rückmeldung durch Lehrer zum Einsatz bringen.

Der nicht-zahlende, statt dessen einen staatlichen Bildungsauftrag annehmende Schuler charakterisiert den Intake der AHRS. Note, Zeugnis und Versetzung sind die Codes, mit denen die AHRS als Institution die Leistungen ihrer Schüler dechiffriert. Die vhs überlässt dagegen die Verwendung dieser Codes der Abschlussprüfung, die sie unter der Aufsicht des Schulamts durchführt. Intern ersetzt sie den Zusammenhang von Note, Zeugnis und Versetzung durch denjenigen von Test, Rückmeldung und Beratung.

Beratung und testgestützte Leistungsfeststellung einerseits, Note und notengestützte Versetzung andererseits sind funktionale Äquivalente. Beiden Praktiken kommt die Funktion der leistungsbezogenen Rückmeldung zu. Beide Praktiken operieren sowohl auf schriftlichen Überprüfungen wie auch mit mündlicher Interaktion. Allerdings werden die Praktiken anders kontextualisiert. Im einen Fall (vhs) gelten sie als Beratung, im anderen Fall (AHRS) als unterrichtliche Kommunikation (s.u.). Während die Teilnehmer der AHRS die Vermittlungspraxis der Lehrkräfte und ihre leistungsbezogene Rückmeldung in einem eher anforderungsorientierten Habitus aufgehoben sehen, sehen Teilnehmer der vhs diese Praxis eher durch einen individualisierenden, von fallbezogener Kommunikation bestimmten Habitus geprägt (s.u.).

Die kontextspezifische Unterschiedlichkeit der leistungsbezogenen Kommunikation folgt direkt aus der Unterschiedlichkeit der Intakes. Teilnehmer zahlen und werden beraten. Schüler nehmen entgegen und werden benotet. Diese holzschnittartige Gegenüberstellung besagt *nicht*, dass im einen Fall nur kommuniziert und im anderen Fall nur beurteilt wird. Sie besagt vielmehr, dass die Kommunikation in beiden Kontexten intake-typisch getahmt wird: Was im einen Fall als Beratung codiert wird, wird im anderen Fall der unterrichtlichen Kommunikation zugerechnet. vhs-Teilnehmer sind daher auch plausibel durch Eingangstests auswählbar als Studierende an Abendhaupt- und an Abendrealschulen. Der Test lässt sich als professionell objektivierte Informationsbasis für teilnehmerfall-spezifische Beratungen deuten. Auch die Zurückweisung von Interessenten ist dann als erfolgreiche Beratung darstellbar. Dagegen besitzen Schulen keinen vergleichbaren Beratungscode: Eingangstests erscheinen dort als Erweiterung, zu der Praxis der Noten und Versetzungen hinzuzurende Selektion und stehen unter dem Verdacht, den für alle offenen staatlichen Bildungsauftrag zu unterminieren. Mit anderen Worten: An Schulen muss die Handhabung von Tests mit durchschnittlich größeren Anerkennungs-vorbehalten rechnen als im Kontext der vhs.

Die vhs steht anders als die AHRS in einer Tradition der testgestützten Eingangs- und Laufbahnberatung von Teilnehmern. Erfüllen Bewerber nicht die Voraussetzungen, die eine positive Erfolgsprognose ermöglichen, kann die Ablehnung der Aufnahme kombiniert werden mit dem Eintritt in andere Kursangebote der vhs. Die AHRS verfügt dagegen über ein mehrschichtiges Auswahlverfahren, das sich in erster Linie auf Bewerbungsunterlagen und Gruppengespräche stützt und die Auswahlentscheidung vor allem nach sozialen Prioritäten (Alleinerziehend, Berufstätig, Alter, Vorbildung) trifft. Beide Einrichtungen schaffen mit ihren jeweiligen Aufnahmeprozessen einen jeweils für sie spezifischen Intake.

II. Ansprechbarkeit und Effektivität: Kontexttypische Einschätzungen von Beratung durch Teilnehmer/Schüler

Im Folgenden werden Einschätzungsdaten von Teilnehmern der beiden Einrichtungen in Frankfurt/M. aus einer 2003 durchgeführten Befragung referiert (vhs N = 86; entspricht einem Rücklauf von 48 %; AHRS N=146; entspricht einem Rücklauf von 59 %). Die ausgewählten Befunde beziehen sich auf die Wahrnehmung des Habitus der Lehrkräfte unter dem Aspekt der Beratungs- und Fallorientierung. Die Befunde werden im Sinne einer durch Differenzen des Organisationskontextes nahegelegten Unterschiedlichkeit des von den Befragten erfahrenen Habitus der Lehrkräfte interpretiert. Allerdings kann ihnen, was die Identifikation von Kontexteffekten im engeren Sinne angeht, lediglich explorative Bedeutung zukommen. Die angesprochene, für den Vergleich scheinbar ideale Konstellation gemeinsamer Zwecke bei gegebener Unterschiedlichkeit der Kontexte führt nämlich nicht schon von sich aus zur methodisch unangreifbaren Zurechenbarkeit von Kontexteffekten. Gruppenunterschiede zwischen vhs-Teilnehmern und AHRS-Schülern auf der Basis aggregierter, personenspezifischer Wahrnehmungs- und Einschätzungsdaten lassen den Schluss auf Kon-

texteffekte nicht umstandslos zu. Sie sind vielmehr der klassischen Mehrebenenproblematik ausgesetzt: Die Daten unterliegen grundsätzlich der Beeinflussbarkeit durch den jeweiligen Kontext und/oder der jeweiligen Person. Die beiden Ebenen lassen sich im Rahmen der gegebenen Fallzahl nicht ohne weiteres gegeneinander isolieren.

Beratungszeiten werden in der AHRS eher individuell und eng angelehnt an den Unterrichtsrythmus abgesprochen, obgleich die AHRS neben diesen flexiblen Angeboten auch über terminierte Beratungsangebote verfügt. In der vhs findet nach dem Erstberatungsgespräch zweimal wöchentlich eine Lernberatung statt, ergänzt um fakultative Beratungsgespräche innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Halbjährlich erhalten die Teilnehmer außerdem eine Rückmeldung der Lernstandeinschätzung. Weiterhin zählen Beratung und Kooperation mit externen Einrichtungen zu den Aufgaben aller vhs-Lehrkräfte. Die schulische Organisationsform der AHRS schließt die Funktion der Rückmeldung dagegen dichter an das Kerngeschehen an: Die Funktion der Beratung ist in der Verflechtung von Unterricht, Vernetzung und Benennung untergebracht. Dies legt eine für die Form der Schule spezifische, nicht als Beratung, sondern als Bestandteil des Unterrichtsgeschehens gesehene Wahrnehmung, Verarbeitung und Zurechnung von Kommunikationserfahrungen nahe. Obgleich also der jeweiligen Selbstbeschreibung zufolge beide Einrichtungen Beratung anbieten, wird der Habitus der Lehrkräfte in unterschiedlicher Weise als Beratung erfahren und interpretiert. Während Ansprechbarkeit in beiden Einrichtungen gleich eingeschätzt wird, zeigt die Einschätzung der Beratungsqualität und -folgen signifikante Unterschiede:

Tabelle 1: Beratung und Unterstützung VHS/AHRS

Bewertung von Beratung und Unterstützung	VHS Ja-% N=82	AHRS Ja-% N=146	*=Signifikanz 5% (2-seitig)
Wenn ich Probleme habe, weiß ich, wen ich in der Schule ansprechen kann.	78,0	73,3	0,426
Ich habe schon Beratungsgespräche mit Lehrern geführt.	53,0	31,5	0,015*
Ich bin mit den Beratungsgesprächen zufrieden.	67,2	39,8	0,001*
Die Beratungsgespräche haben mir weitergeholfen.	60,3	30,7	0,000*
Eine Beratung durch andere Stellen hat mir mehr gebracht.	21,0	24,0	0,649
Finden Sie die Eingangsstress an der VHS sinnvoll?	85,2	—	—
Wenn man zusätzlich Unterstützung beim Lernen möchte, gibt es gute schulische Angebote außerhalb des Unterrichts.	50,6	31,1	0,005*
Wenn man zusätzlich Unterstützung beim Lernen möchte, nehme ich privat regelmäßig Nachhilfe.	9,9	8,8	0,782

III. Zwischen Fall- und Anforderungsorientierung: Kontexttypische Einschätzungen des Lehrhabitus durch Teilnehmer/Schüler

Die Ergebnisse weisen über die Beratungspraxis hinaus auf kontextspezifische Einschätzungs- und Erlebnisqualitäten der jeweiligen Vermittlungspraxis durch die Lehrkräfte in den Einrichtungen hin. Hierbei zeigt sich, dass die Wahrnehmung des unter-

richtsbezogenen professionellen Habitus der Lehrkräfte eine andere ist als die der Beratung durch die Lehrkräfte. Man würde erwarten, dass die deutlichen Unterschiede bei der Einschätzung der Beratungsleistungen sich in einer eher fallorientierten Unterrichtspraxis der Volkshochschuldozenten fortsetzt – was jedoch nicht der Fall ist. Die Daten sprechen vielmehr dafür, dass die organisatorische und kommunikative Auslagerung von Beratungsgesprächen wahrgenommen und von der Wahrnehmung des unterrichtlichen Habitus getrennt wird.

Tabelle 2: Faktorladungen Unterrichtshaltung der Lehrer
(Varianzklärung des Dreifaktorenmodells 48,92%; Faktorladungen ab 0,5)

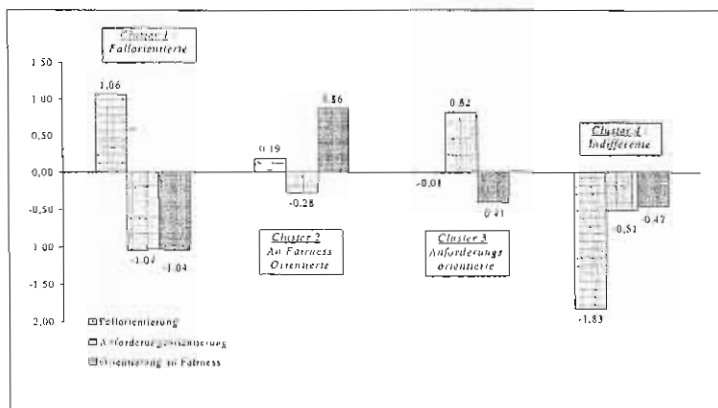
	Faktoren Unterrichtshaltung der Lehrer		
	Fallorien- tierung	Anforde- rungsorien- tierung	Orientie- rung in Fairness
Lehrer kümmern sich besonders um Lernschwächere.	,761		
Lehrer helfen bei Lernproblemen.	,696		
Lehrer erklären gut, verstehen gut.	,680		
Lehrer nehmen Rücksicht auf Sprachprobleme.	,584		
Streitereien kann der Lehrer gut lösen.	,581		
Unterricht ist interessant, weil Praxisnahe.	,575		
Können im Unterricht eigene Ideen einbringen.	,530		
Meine Lehrer finde ich sympathisch.			
Lehrer verlangen zuviel, fühle mich gestresst.		,592	
Lehrer bringen etwas bei, was später wichtig ist.		,583	
Lehrer können uns motivieren.		,579	
Lehrer kennen sich in ihrem Fach gut aus.		,531	
Lehrer kennen meine Stärken und Schwächen.		(0,487)	
Die Lehrer sorgen für Ruhe und Ordnung.			
Für eine gute Note ist Sympathie wichtiger als Leistung.			-,719
Lehrer beschäftigen sich nur mit Guten.			-,647
Die Noten entsprechen meinen Leistungen.			,593
Lehrer: gute Vorbereitung für Abschlussprüfungen.			

Die Teilnehmerantworten sind nach inhaltlichen Dimensionen und personenbezogenen Profilen geordnet: Dimensionen fassen die einzelnen Items in übergeordnete Sinneinheiten zusammen, was statistisch auf der Grundlage der Faktorenanalyse ermittelt wird (Tabelle 2). Wendet man die Ausprägung der Dimensionen (= Faktorwerte) auf Teilnehmer an, dann entstehen Profile. Im Unterschied zu Dimensionen werden durch Profile nicht Variablen, sondern Personen gruppiert. Profile gruppieren Personen nach der für sie typischen Kombination von dimensionalen Ausprägungen. Die Clusteranalyse teilt die Untersuchungspersonen in entsprechend charakterisierte Gruppen auf (Abbildung 1). Die Faktorenanalyse offenbart eine Wahrneh-

mungsstrukturierung der Befragten in drei Dimensionen: Fall-, Anforderungs- und Fairnessorientierung. Sortiert man die Befragten nach der Ausprägung, mit der sie die Lehrkräfte beschreiben, dann lassen sich vier Gruppen unterscheiden, die einen jeweils abgrenzbaren Lehrhabitus wahrnehmen: einen fallorientierten Lehrhabitus, einen fairnessorientierten, einen anforderungsbezogenen und einen indifferenten Lehrhabitus.

Die Gegenüberstellung der Einrichtungs-Anteile zeigt, wie groß der prozentuale Anteil von Mitgliedern der jeweiligen Einrichtung an diesem Cluster ist (Abbildung 2). Dabei ist zu berücksichtigen, dass in der Clusterbildung alle N vertreten sind und daher die Anteile der Organisation *am Cluster* mit den Anteilen der Organisationen an der *Gesamtgruppe* aller Befragten verglichen werden müssen: Die Wahrnehmung eines indifferenten Lehrhabitus ist in der AHRS überdurchschnittlich bzw. in der vhs unterdurchschnittlich ausgeprägt. Dasselbe gilt, wenn auch nicht so stark, für die Anforderungsorientierung. Dagegen wird umgekehrt Fairnessorientierung in der vhs als Profil relativ häufig genannt, Anforderungsorientierung dagegen in der AHRS. Die Fallorientierung ist bezogen auf ihren Anteil der Befragten in beiden Einrichtungen ähnlich stark ausgeprägt.

Abbildung 1 Profile der lehrerbezogenen Einschätzungen (alle Teilnehmer/Schüler insgesamt) (N der Cluster: Fallorientierung 26; Fairness 79, Anforderung 74, Indifferenz 23, Fehlend 28)

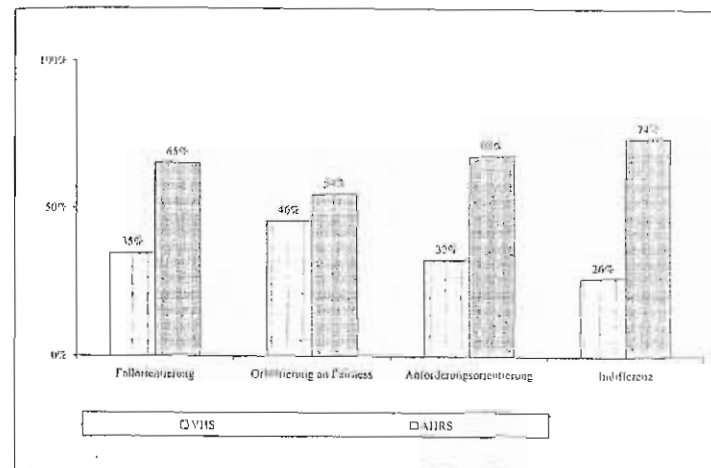


Die stärkere Indifferenz- und Anforderungswahrnehmung in der AHRS steht in Relation zu dem o. g. Organisationskontext. Die AHRS sorgt für eine durch Versetzungen und Noten dicht gestaffelte Spiegelung der Teilnehmerleistungen. Beratung und individualisierende Kommunikation werden unter schulischen Kontextbedingungen, wie sie die AHRS herstellt, durch Organisation substituiert – im Sinne eines funktionalen Äquivalents. Die andere Zeitstruktur äußert sich auch darin, dass vhs-Teilnehmer ihren Kursbesuch als vorbereitende Dienstleistung für das Bestehen der Ab-

schlussprüfung erleben können, während Teilnehmer der AHRS über Noten und Versetzungen sozusagen kontinuierlich in die Abschlussprüfung hineingeführt werden. Die Lehrerrolle ist dadurch von der aus der Unterrichtsforschung bekannten Spannungsbeziehung zwischen fallspezifischer Deutung und aggregatspezifischer, d. h. an standigen, formalisierten Vergleich von Leistungen orientierter, Benotung und Urteilszuweisung geprägt. Das rückt die Lehrerrolle in der Wahrnehmung der Teilnehmer stärker als die Rolle des vhs-Dozenten in die eines Wissen vermittelnden Sachwalters eben dieses Wissens.

Zusammenfassend weisen die Ergebnisse der Tendenz nach auf die Wahrnehmung einer differenten Weiterbildungspraxis hin, die sich an den jeweiligen Intakes der Organisation orientiert.

Abbildung 2: Anteile der vhs-Teilnehmer und AHRS-Schüler an den jeweiligen Clustern (Gesamtanteile der Befragten zum Vergleich: VHS 37,2/AHRS 62,8)



IV. Konsequenzen für weiterbildungspolitische Entscheidungen

Unabhängig von der Frage, ob derartige Unterschiede der kontextspezifischen Rekrutierung von Personen mit deren unterschiedlichen Wahrnehmungsmustern oder dem Kontexteffekt im Sinne einer Aggregatwirkung zugerechnet werden, kann man zusammenfassend festhalten, dass die erbrachten Dienstleistungen jeweils anders kommuniziert und fokussiert werden. Die schulische Organisationsform der Weiterbildung präferiert eine durch organisatorische Vorgaben gestaffelte Vermittlungspraxis, die eher als anforderungsorientiert erlebt wird. Im Gegensatz dazu verlagert die volkshochschulspezifische Organisationsform der Weiterbildung das Kommunikati-

ons erleben eher auf die personenbezogene Ebene der individualisierenden Beratung und Fairness.

Die Kontextualisierung von Organisationsverhältnissen in die eine oder andere Richtung sorgt für die Ausprägung eines kontexttypischen Kommunikationsstils und für eine entsprechende Rahmung der erlebten Vermittlungsprozesse. Wenn dies so ist, sollte man der Kontextualisierung von schulabschlussbezogener Weiterbildung eine problem- und fallspezifische, an Adressaten, Lernprozessen und Arbeitsbedingungen orientierte Ausrichtung geben. An die Stelle der Suche nach einer optimalen würde dann die Suche nach einer fallgerechten Organisationsgestaltung treten.

Unter diesem Aspekt können organisationsbedingte Kontextdifferenzen bei gleichzeitiger Verfolgung vergleichbarer Zwecke durchaus funktional sein. Bildungspolitisch kann man versuchen, sie aus dem Status eines historisch gewachsenen Naturzustands herauszulösen und *als* Differenzen zu *gestalten*. Die ausschließende Alternative zwischen der Form der Schul- und der der Weiterbildungsorganisation kann dann der Frage nach der problem- und adressatenspezifischen Angemessenheit weichen. Die Festlegung der Intakes ist daher nicht nur eine technische, sondern auch eine Frage der politischen Programmatik von Weiterbildungseinrichtungen des ZBW.

Literatur

- Harney, Klaus/Edwin Keiner/Dörthe Herbrechter/Lea Spillebeen (2005): Ergebnisse des Teilprojekts „Erfolgsbedingungen für Institutionen des Zweiten Bildungswegs unter Berücksichtigung ihrer Kontextunterschiedlichkeit“. Bochum (www.rub.de/sfe-hessen)
- Hasenfeld, Y.: People Processing Organizations: An Exchange Approach. In: *American Sociological Review* 37 (1972), S. 256-263
- Keiner, Edwin (2005): Steuerungsprobleme im pädagogischen Feld – Zur Ambivalenz von Organisation und Profession. In: Moser, Vera & Stechow, Elisabeth von (Hrsg.): *Lernstands- und Entwicklungsdiagnosen*. Bad Heilbrunn, S.221-234.
- Kil, Monika (2003): *Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen*. Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive: Opladen
- Stern, G. G. (1970): *People in Context*. New York: Wiley
- Vanderstraeten, R. (2004): Erziehung als Kommunikation – Doppelte Kontingenz als systemtheoretischer Grundbegriff. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*. Frankfurt am Main, S. 37-64
- Wilms, Douglas J. (1996): *Monitoring School Performance. A Guide for Educators*. Washington, D. C./London (2. Auflage): The Falmer Press