REPORT 1|2012

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
35. Jahrgang

Lernen in der Alphabetisierung/Grundbildung

wbv DIE

REPORT
Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

35. Jahrgang, Heft 1/2012

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Bonn

Verantwortlich Herausgebende:
Philipp Gonon (P.G.), Zürich; Elke Gruber (E.G.), Klagenfurt; Ekkehard Nuissl (E.N.), Florenz

Herausgeberinnen 1/2012:
Elke Gruber, Klagenfurt; Monika Tröster, Bonn

Beirat: Anke Hanft, Oldenburg; Stephanie Hartz, Braunschweig; Joachim Ludwig, Potsdam; Erhard Schlutz, Bremen; Sabine Schmidt-Lauff, Chemnitz; Josef Schrader, Tübingen; Jürgen Wittpoth, Bochum

Wissenschaftliche Redaktion: Thomas Jung
Redaktionsassistenz: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Anne Gassen

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

Hinweise für Autor/inn/en:
Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/ihrem Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht zurückgesandt.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/inne/n sowie zwei externen Gutachtern vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind". Weitere Informationen unter www.report-online.net.

FSC www.fsc.org
MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C019545

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **23/3501** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Recherche: Unter www.report-online.net können Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und sämtliche seit 1978 im REPORT erschienenen Artikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte der Jahrgänge 1992 bis 2008 stehen zudem zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung, Verlag und Vertrieb:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20
E-Mail roos@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 16,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 42,– EUR, für Studierende mit Nachweis 36,– EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 978-3-7639-4967-0 (Print)
ISBN 978-3-7639-4968-7 (E-Book)
Best.-Nr. 23/3501

© 2012 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.

Inhalt

Abstracts 5

Editorial 7

Beiträge zum Schwerpunktthema

Christiane Hof/Hannah Rosenberg

Biografieforschung als Basis für die alphabetisierungspädagogische Handlungspraxis? Ein kritisch-konstruktiver Blick 13

Monika Kastner

Vielfalt der Teilnehmenden in der Basisbildung – Potenziale für Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse 23

Joachim Ludwig/Katja Müller

Lernforschung in der Alphabetisierung 33

Forum

Antje Doberer-Bey/Martin Netzer

Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich 45

Katja Müller

Alphabetisierungsforschung in Deutschland – Eine Bilanz 55

André Schläfli/Christine Hary

Illettrismus, eine Grundlagenkompetenz – Die Situation in der Schweiz 63

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Rezensionen

Sammelrezension
Bücher in der Diskussion: Thema Bildung
Rebekka Horlacher: Bildung; Werner Lenz: Wertvolle Bildung – kritisch … skeptisch … sozial; Michael Maaser/Gerrit Walther: Bildung – Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure; Gerhard Roth: Bildung braucht Persönlichkeit – Wie Lernen gelingt (Philipp Gonon) 73

Svenja Möller
Marketing in der Erwachsenenbildung (Detlef Behrmann) 77

Anke Rikowski-Bertsch
Die grundtvigsche Volkshochschule. Als Idee und Institution und ihre Rezeption für die Erwachsenenbildung heute (Wilhelm Filla) 78

Horst Siebert
Lernen und Bildung Erwachsener (Werner Lenz) 79

Birte Egloff/Anke Grotlüschen
Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch (Katja Müller) 80

Kathrin Berdelmann
Operieren mit der Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-/Lernprozessen (Sabine Schmidt-Lauff) 82

Peter Faulstich
Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne (Horst Siebert) 83

Autorinnen und Autoren der Beiträge 85

Autorinnen und Autoren der Rezensionen 86

Call for Papers 87

Call for Papers (Erwachsenenbildung.at) 88

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Christiane Hof/Hannah Rosenberg

Biografieforschung als Basis für die alphabetisierungspädagogische Handlungspraxis? Ein kritisch-konstruktiver Blick

Biografieforschung ist ein wichtiges Forschungsfeld in der Erziehungswissenschaft. In der Alphabetisierung/Grundbildung wird die Beschäftigung mit Biografien häufig als Grundlage für die pädagogische Unterstützung nachholender Bildung angesehen. Der vorliegende Beitrag betrachtet aus einer kritisch-konstruktiven Perspektive Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit biografisch generierten Wissens auf die pädagogische Handlungspraxis der Alphabetisierung/Grundbildung. Dabei wird Abstand genommen von einer Vorstellung der unmittelbaren „Nutzbarmachung" biografisch generierter Erkenntnisse als direkte Handlungsanweisungen – vielmehr liegt der Nutzen in einer mittelbaren „Verwertung" der Einsichten in Form von Anstößen für das professionelle und institutionelle Selbstverständnis.

Research on Biographies as Foundation for Educational Practice in Basic Education – A Critical Approach

Educational research is often focused on biographies. Literacy and basic education frequently use knowledge about biographies as a means for educational support within the scope of catch-up education ("second chance"). The article discusses how biographically generated knowledge can be transferred into pedagogical practice. The authors give up on the idea of a direct "utilization" of biographical insights into practical work – the yield is rather to indirectly stimulate and irritate professional and institutional self-concepts.

Monika Kastner

Vielfalt der Teilnehmenden in der Basisbildung – Potenziale für Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse

Der vorliegende Beitrag basiert auf einer qualitativ-empirischen Studie, die der erwachsenenpädagogischen Lehr-/Lernforschung zuzuordnen ist. Untersucht wurden Basisbildungskurse, genauer, welche Chancen sich für bildungsbenachteiligte Erwachsene durch deren Besuch eröffnen und was zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden tatsächlich „passiert". Ein konstituierendes Merkmal der Kurse ist die Unterschiedlichkeit der Teilnehmenden. Anhand exemplarischer Auszüge aus dem Datenmaterial wird gezeigt, wie mit der Vielfalt im Sinne unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Lernfortschritte didaktisch-methodisch gearbeitet wird (Lehrhandeln) und welche Potenziale aus dieser Vielfalt für die Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse resultieren können.

The Diversity of Participants in Basic Education – Potential for Educational Processes

The paper is based upon a qualitative-empirical study in the field of basic education for adults (literacy, numeracy, language, and computer skills). The study is located in the andragogical research on teaching and learning. A constitutive characteristic of the examined basic skills courses is the variety of the participants. The variety is both, didactical challenge and potential, for it enables teaching and learning interactions. With interpreting some data examples the paper aims to show how adult educators deal with the variety (different learning preconditions and learning progress) in their courses. These findings illustrate the potential of variety for teaching and learning interactions.

Joachim Ludwig/Katja Müller

Lernforschung in der Alphabetisierung

Der vorliegende Beitrag stellt Ergebnisse einer Studie vor, die der Frage nachgeht, warum funktionale Analphabeten im späteren Erwachsenenalter beginnen, sich die Schriftsprache neu anzueignen. Dazu wurden im Projekt SYLBE die Lernbegründungen und Lernwiderstände von Alpha-Kursteilnehmern rekonstruiert. Als Ergebnis wird eine Lernbegründungstypologie vorgestellt. Die vorliegenden Ergebnisse bilden einen Beitrag zum empirisch begründeten lerntheoretischen Diskurs und sie unterstützen das professionelle Handeln von Kursleitenden bei der Lernbegleitung in Alpha-Kursen.

Educational Research in Basic Education

This article presents results of a field study exploring why illiterates start relearning reading and writing at a later age. The project SYLBE focused on reasons and obstacles of participants in basic education classes. The study provides a typology of motivations for learning and thus supports the professional acting of teaching staff in basic education.

Editorial

Der Aufschwung des Themas „Alphabetisierung und Grundbildung“ hält ungebrochen an. So gibt es zahlreiche Veröffentlichungen von Forschungsergebnissen aus dem Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Auch auf der bildungspolitischen Agenda hat die Thematik einen Platz erlangt. Im Dezember 2011 haben sich Bund und Länder auf eine nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung verständigt. Sozialpartner und relevante Akteure sind aufgefordert, sich anzuschließen. Daraufhin hat der Bildungsausschuss des Deutschen Bundestages im Februar 2012 ein Fachgespräch mit Sachverständigen geführt. Gefordert wurden unter anderem eine stärkere Kooperation zwischen Bund und Ländern sowie die Schaffung und Finanzierung einer verlässlichen Infrastruktur. Auch wurde der Ruf nach einer nationalen Dekade im Anschluss an die Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen (2003–2012) laut, um den Bereich Alphabetisierung/Grundbildung nachhaltig zu sichern.

Das BMBF hat Maßnahmen eingeleitet, um die nationale Strategie voranzutreiben. So gibt es seit Juli 2012 den neuen Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ mit einem Volumen von 20 Millionen Euro.

Mit der Schwerpunktsetzung des vorliegenden REPORT „Lernen in der Alphabetisierung/Grundbildung“ wird ein Thema aufgegriffen, das über eine lange Tradition verfügt. Bereits in den ersten Entwicklungs- und Forschungsprojekten des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) zur Alphabetisierung/Grundbildung in den 1980er Jahren wurden grundlegende Fragen aufgeworfen, die die Weiterentwicklung des Praxisfeldes entscheidend geprägt haben: Wie lernen die Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen? Was motiviert sie zum Kursbesuch und zum weiteren Verbleib im Kurs? Welche positiven und negativen Lernerfahrungen haben die Teilnehmenden? Welche Lernwiderstände zeigen sich? Im Zusammenhang mit der Frage nach spezifischer und individueller Unterstützung der Lernenden ergab sich auch die Frage nach notwendigen Qualifikationsanforderungen an die Lehrenden. Auf der Basis dieser Erkenntnisse wurde das Konzept der „Lernberatung“ entwickelt.

Eine weitere Herausforderung ergab sich Anfang der 1990er Jahre, als der Bereich mit dem Problem der „Pseudoalphabetisierung“ konfrontiert war. Es stellte sich heraus, dass Teilnehmende in den Kursen zwar deutliche Erfolge erzielten, aber der Transfer des Gelernten in Alltagssituationen oftmals Schwierigkeiten bereitete. Dies geschah, obwohl sich die Kurskonzepte explizit an der Alltags- und Lebenswelt orientierten. Folglich waren umfassendere Konzepte erforderlich, die fachliches Lernen stärker mit den Zielvorstellungen einer individuellen Lern- und Lebensgestaltung verzahnen.

In der Folgezeit wurde das Thema „Lernen in der Alphabetisierung/Grundbildung" sporadisch weiterbearbeitet (siehe auch den Beitrag von Katja Müller in diesem Heft). Durch den ersten BMBF-Förderschwerpunkt zur Alphabetisierung/Grundbildung (2007–2012) konnte intensive Grundlagenforschung geleistet werden. In dieser Ausgabe des REPORT stellen wir jüngste Ergebnisse aus einzelnen Forschungsvorhaben vor.

Christiane Hof und *Hannah Rosenberg* fokussieren in ihrem Beitrag auf einen Forschungsansatz, dem in der Erwachsenenpädagogik seit nunmehr zwei Jahrzehnten große Bedeutung zukommt: die Biografieforschung. Die Autorinnen zielen darauf ab, deren Vorgehen und die daraus gewonnenen Ergebnisse nun auch für die alphabetisierungspädagogische Handlungspraxis fruchtbar zu machen. So wird die Biografieforschung im Hinblick auf die folgenden zwei Funktionen diskutiert: zum einen als forschungsgeleitetes Instrument, mit dem Einblicke in Ursachen und Bewältigungsstrategien von Grundbildungsdefiziten gewonnen werden können; zum anderen als Ansatz für das biografische Verstehen von Kursleiter/inne/n in ihrer alltäglichen Praxis. Beide Funktionen werden hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen ihrer Übertragbarkeit diskutiert.

Während zu Beginn der Forschung zur Alphabetisierung und Grundbildung vor allem Untersuchungen zu den Ursachen und Defiziten dieses Phänomens durchgeführt wurden, ist seit einiger Zeit ein Perspektivenwechsel hin zu einer stärkeren Beleuchtung der Potenziale von Teilnehmenden an Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen zu beobachten. Hier setzt der Beitrag von *Monika Kastner* an. Im Mittelpunkt stehen die Lernpotenziale unterschiedlicher Gruppen und die Bedeutung dieser Potenziale für mikrodidaktisches Handeln. Auf Grundlage einer qualitativ-empirischen Studie, die der erwachsenenpädagogischen Lehr-/Lernforschung zuzuordnen ist, wird die Bedeutung der lernenden Gemeinschaft herausgearbeitet. Dies geschieht in Bezug auf drei unterschiedliche Settings: gemischte Kurse (Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache), inklusive Erwachsenenbildung (Teilnehmende mit Lernschwächen) und junge Erwachsene/Erwachsene (altersgemischte Gruppen).

Eine ähnliche Perspektive nehmen *Joachim Ludwig* und *Katja Müller* in ihrem Artikel ein. Sie fragen nicht vordergründig nach den Barrieren und Defiziten von Menschen mit nicht ausreichender Grundbildung, sondern nach den Ursachen, Anlässen und Strategien, die es Menschen mit Grundkompetenzdefiziten im späten Erwachsenenalter doch noch ermöglichen, die Schriftsprache zu erlernen. Ausgehend von den Ergebnissen des BMBF-geförderten Forschungsprojekts SYLBE (Systematische Perspektiven auf Lernberatung und Lernbarrieren in der Erwachsenenalphabetisierung) werden Lernbegründungen und Lernwiderstände von Alphakurs-Teilnehmenden, die im Rahmen von problemzentrierten Interviews befragt wurden, rekonstruiert. Die daraus entwickelten Lernbegründungstypologien sollen Kursleitenden helfen, ihr alphabetisierungspädagogisches Handeln zu professionalisieren.

Die Beiträge im FORUM geben einen Einblick in Entwicklung, Stand und Perspektiven der Alphabetisierung und Basis- bzw. Grundbildung in den drei deutsch-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

sprachigen Ländern Österreich, Deutschland und Schweiz. Hierfür wurden Autor/inn/en aus den betreffenden Ländern angesprochen. Diese Beiträge durchliefen nicht das strenge Peer-Review-Verfahren des REPORT.

Für Österreich wird der Überblick von *Antje Doberer-Bey* und *Martin Netzer* gestaltet. Nach einem kurzen historischen Rekurs auf die Entwicklungen der Alphabetisierung und Basisbildung und einer Einführung in die Begrifflichkeiten sowie die Datenlage gehen die Autoren vor allem auf aktuelle, innovative Projekte ein. Ein besonderes Augenmerk widmen sie den neuen, bildungspolitisch induzierten Rahmenbedingungen für die Alphabetisierung und Grundbildung, den daraus hervorgehenden Fördermöglichkeiten und deren konkreten Modalitäten.

André Schläfli und *Christine Hary* stellen in ihrem Beitrag die Situation in der Schweiz dar. Neben einer Einführung in Begriffsverständnis und Größenordnung des Illettrismus werden auch in diesem Artikel stark die aktuellen bildungspolitischen Akzente fokussiert. Dazu gehört neben dem Entwurf eines neuen Weiterbildungsgesetzes, das Chancen für Personen mit geringen Grundkompetenzen eröffnen soll, auch die Verabschiedung eines Förderkonzeptes. Beispielhafte Fördermaßnahmen und Projekte runden den Einblick ab.

Einen stärker forschungsorientierten Blick wählt *Katja Müller* in ihrem Beitrag zur deutschen Situation. Sie beginnt ihre Bilanz zur Alphabetisierungsforschung mit einer Darstellung wichtiger Studien in Deutschland seit den 1980er Jahren. Es folgt eine exemplarische Darstellung aktueller Forschungsprojekte, wobei deutlich wird, dass in der Geschichte der deutschsprachigen Erwachsenenpädagogik noch nie so viel Forschung im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung betrieben wurde. Schlussfolgernd stellt die Autorin fest, dass die Grundlagenforschung gute Ergebnisse vorgelegt hat und es nun vor allem darauf ankommt, diese für die alphabetisierungspädagogische Handlungspraxis fruchtbar zu machen.

Elke Gruber und Monika Tröster
Februar 2012

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Beiträge zum Schwerpunktthema

REPORT

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Christiane Hof/Hannah Rosenberg

Biografieforschung als Basis für die alphabetisierungspädagogische Handlungspraxis? Ein kritisch-konstruktiver Blick[1]

1. Einleitung

Die Forschung zur Alphabetisierung in Deutschland steht – nach über 20 Jahren intensiven Forschens – vor dem Problem, dass es wenig konkrete Aussagen zu den potenziellen Teilnehmenden von Alphabetisierungsmaßnahmen gibt. Noch immer ist die Datengrundlage im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung als eher gering einzustufen – in Bezug auf die Datenlage bestehen „nach wie vor enorme Defizite. So gibt es bislang kaum statistische Angaben zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland" (Arnold 2009, S. 23).[2] Außerdem „besteht dringender Klärungsbedarf bezüglich des Zusammenhangs von Alphabetisierung und Grundbildung, Gesellschaft, persönlicher Entwicklung und Arbeitswelt" (ebd.). Im Rahmen der Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen (2003–2012) wurden bzw. werden vermehrt Anstrengungen unternommen, die Zahl der (funktionalen) Analphabet/inn/en weltweit zu reduzieren und das seit den 1970er Jahren ins öffentliche Bewusstsein getretene „Phänomen" des Analphabetismus zu erforschen und zu bekämpfen.[3] Dabei ist die Forschung in diesem Bereich in besonderem Maße mit Problemen und Herausforderungen beim Zugang zum Feld sowie im Bereich der Datenerhebung konfrontiert. Biografieforschung stellt eine Möglichkeit der Datengewinnung in schwer zugänglichen Feldern dar. Aus diesem Grund nimmt sie im Rahmen der Alphabetisierung und Grundbildung auch eine besondere Stellung ein (Arnold 2009;

1 Der Text basiert auf einem Vortrag, der im November 2010 im Kontext des Projektverbundes „Verbleibsstudie" (Koordination: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.) im Rahmen eines Kolloquiums zum biografischen Arbeiten mit Bildungsbenachteiligten gehalten wurde.

2 Mittlerweile liegen die Ergebnisse der „Level-One Studie" zur Bestimmung der Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland vor (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011). Zum Zeitpunkt der Erstellung des Beitrages waren diese noch nicht verfügbar und konnten daher auch nicht berücksichtigt werden.

3 In diesem Rahmen finanziert(e) das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit über 30 Mio. Euro „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene" in insgesamt 24 Verbundvorhaben und über 100 Teilprojekten, die sich den vier Themenbereichen Grundlagenforschung, Unterstützung und Beratung, Wirtschaft und Arbeit sowie Qualifizierung der Lehrenden zuordnen lassen und die die Datenlage wesentlich angereichert haben. An dieser Stelle sollen exemplarisch einige dieser Projekte genannt werden: Die „Verbleibsstudie" untersucht Lebenslagen von ehemaligen Kursteilnehmenden und deren Verbleib nach Absolvieren des Kurses; das Projekt „Monitor Alphabetisierung und Grundbildung" erstellt eine Bestandsaufnahme zum bundesweiten Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebot; die „Level-One Studie" nimmt sich der Definition der Größenordnung des Analphabetismus in Deutschland an (Alphabund).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Verbleibsstudie). Darauf Bezug nehmend beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der Frage nach der Nutzbarmachung der Ergebnisse der Biografieforschung für die Alphabetisierungspraxis – oder anders formuliert: Wie kann ein Transfer der Forschungsergebnisse in die Bildungspraxis stattfinden? Was kann Biografieforschung für die Alphabetisierungspraxis leisten – und was nicht?

Dazu soll im Folgenden zunächst allgemein auf die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung eingegangen werden. Im Anschluss sollen Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit von Forschungsergebnissen der Biografieforschung auf die Alphabetisierungspraxis diskutiert werden.

2. Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung

Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung basiert auf der Unterscheidung zwischen Lebenslauf und Biografie (Benedetti/Kade 2011). Im Zentrum der Lebenslaufforschung steht die Frage, ob und in welchem Ausmaß Lebensverläufe – verstanden als Abfolge von Lebensereignissen – durch Herkunft, Geschlecht, Alter, Ethnizität oder besondere historische Ereignisse beeinflusst werden (Blossfeld/Huinink 2002; Elder u.a. 2004; Sackmann 2007). Im Ergebnis sind sich alle Forschenden darin einig, dass zur Erklärung von Lebens- und Bildungsverläufen nicht von einer Monokausalität auszugehen ist, sondern dass „eine Vielzahl von Ursachen, eine komplexe Wechselwirkung verschiedener Einflüsse, vorliegt" (Becker/Lauterbach 2004, S. 21). In diesem Zusammenhang wird zunehmend deutlich, dass die individuelle Bildungspraxis nicht nur vor dem Hintergrund der Lebenssituation und der institutionellen Gelegenheitsstrukturen zu sehen, sondern auch die biografischen Relevanzen detaillierter zu berücksichtigen sind (vgl. Friebel 2008, S. 130).[4]

An dieser Stelle tritt die Biografieforschung in den Fokus der Aufmerksamkeit: Sie richtet ihr Augenmerk vermehrt auf die Sicht der Subjekte. Die Biografie beschreibt – im Unterschied zum Lebenslauf – nicht nur die einzelnen, relevanten Lebensereignisse, sondern darüber hinaus, welche Bedeutung diese Ereignisse für das weitere Leben gespielt haben. Im Fokus der Biografie steht damit das subjektiv erfahrene Leben. „Autobiographische Äußerungen eröffnen" – darauf hat Schulze (2006) aufmerksam gemacht:

> nicht primär einen Zugang zu objektiven Sachverhalten und Tatsachen, zu gesellschaftlichen Strukturen und historischen Ereignissen, sondern zu der Art und Weise, wie diese auf die einzelnen Individuen treffen und einwirken, wie die Individuen sie aufnehmen, verarbeiten und beantworten (ebd., S. 52).

4 Innerhalb der internationalen Bildungsforschung wird dies mit dem Konzept der „Agency" zu fassen versucht (vgl. Biesta/Tedder 2007).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Für die Biografieforschung ist somit der Bezug auf das Subjekt zentral. Sie interessiert sich für die Sicht der Subjekte auf die Welt. Dabei erfährt sie natürlich nicht nur etwas darüber, mit welchen Perspektiven, Erwartungen, Deutungs- und Erfahrungsmustern die Individuen über ihr Leben berichten, sondern sie ermöglicht auch Einblick in die soziale Welt, in der die Menschen leben. Denn in biografischen Erzählungen wird nicht nur beschrieben, *was* die Einzelnen gelernt haben, sondern auch *wie* und *unter welchen Umständen* sie sich neues Wissen angeeignet haben. Der Blick liegt dabei auf der inneren Erfahrung und den speziell identitätskonstituierenden Erfahrungszusammenhängen (vgl. Ecarius 2006, S. 98) bzw. den biografischen Lernprozessen (Delory-Momberger 2007; Hof 2009, S. 131ff.).

Biografietheoretisch fundierte Studien sehen das Lernen als Resultat individuell zu erbringender Konstitutionsleistungen. Über den Ansatz detaillierter Fallanalysen können sie diejenigen Elemente rekonstruieren, die Lernen und Weiterbildungshandeln fundieren. Detaillierter als durch standardisierte Befragungen können sie Hinweise darauf geben,

- welche Aspekte der Vorbildung bedeutsam sind und in welcher Weise sich Lebens- und Selbsterfahrungen ebenso wie individuelle Überzeugungen und Erwartungen auf den Lernprozess auswirken,[5]
- in welcher Weise die sozialen Lebensbedingungen und institutionellen Bildungskontexte individuelle Biografien beeinflussen und
- wie pädagogisch organisierte Lern- und Bildungsangebote individuell genutzt werden.

Insofern lässt sich sagen: Für die Erziehungswissenschaft ist die Biografieforschung vor allem deswegen interessant, weil sich Lern- und Bildungsgeschichten aus den Lebensgeschichten rekonstruieren lassen (Marotzki 1990). Biografieforschung ermöglicht dabei nicht nur die Rekonstruktion von Deutungsmustern sowie Aussagen über die Wahrnehmung der subjektiv relevanten Ausschnitte der sozialen Welt, in der Individuen leben. Das Besondere an biografischen Erzählungen ist darüber hinaus, dass einzelne Lebensereignisse in einen Zusammenhang gestellt werden. Insofern kann die Biografieforschung eine Einsicht in die biografische Logik von Prozessen und Abläufen ermöglichen. So lässt sich etwa zeigen, unter welchen Umständen eine Person jegliche Bildungsangebote verweigert hat oder welche Situationen und Konstellationen dazu geführt haben, dass unterbrochene Bildungsgänge wieder aufgenommen wurden.

5 Neben dem Einfluss grundlegender Selbst- und Weltvorstellungen ist in diesem Zusammenhang auch die Relevanz von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu berücksichtigen (Jerusalem/Hopf 2002).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

3. Biografieforschung im Kontext der Alphabetisierung/ Grundbildung

Da wir uns ein Leben ohne Schrift nicht vorstellen können, ist es unabdingbar, „Betroffene" zu Wort kommen zu lassen. Um das Feld zu erschließen, liegt es erst einmal nahe, sich eines offenen, nicht standardisierten Verfahrens zu bedienen. Die Biografieforschung stellt hier eine mögliche Methode zur Datengewinnung in schwer zugänglichen Feldern dar. Im Bereich der Alphabetisierung hat die Auseinandersetzung mit Biografien einen explorativen Charakter – sie hat das Forschungsfeld geradezu erst erschlossen (vgl. Schlüter 2005, S. 14).

Biografische Interviews erscheinen daher als eine geeignete Methode, Wissen darüber zu generieren, wie funktionale Analphabet/inn/en ihre Welt sehen, welche Probleme sie im Alltag haben, wodurch ihre Lebenswelt gekennzeichnet ist und welche Folgen die Distanz zur Schrift für ihre Lebensgestaltung und ihre biografische Entwicklung hat.[6] In biografischen Interviews können auch die Fragen und Probleme der Betroffenen angesprochen werden – ebenso wie deren individuelle Lösungsstrategien. Die Auseinandersetzung mit biografischen Interviews hat einen für die Alphabetisierungspraxis relevanten Wissensbestand generiert. Biografische Interviews ermöglichen z.B. Einblick in die folgenden Bereiche:

- *Ursachen* von funktionalem Analphabetismus
  Analphabetismus ist nicht monokausal zu erklären; vielmehr begünstigt ein ganzer Kontext benachteiligender gesellschaftlicher Bedingungen das Nicht-Lernen bzw. Verlernen (problematische Konstellationen in Elternhaus und Schule, kritische Lebensereignisse). Dementsprechend breit müssen auch Angebote für Betroffene ausgerichtet sein. So plädieren etwa Schneider, Gintzel und Wagner (2008) für das Programm einer Sozialintegrativen Alphabetisierungsarbeit als Zusammenschluss verschiedener Akteure aus Familien-, Sozial-, Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik, um ein möglichst umfassendes Unterstützungsangebot für funktionale Analphabet/inn/en bereitstellen zu können.
- *Lebenswelt* funktionaler Analphabet/inn/en
  Die Frage nach der Orientierung ohne Schriftsprache in einer literalen Gesellschaft ist zugleich die Frage nach den Bewältigungsstrategien von funktionalem Analphabetismus bzw. dem „Stigmamanagement" Betroffener. Die Beschäftigung mit biografischen Daten verfolgt dabei keine an Defiziten, sondern eine an Stärken orientierte Perspektive. So verfügen funktionale Analphabet/inn/en, um ihr Defizit zu kompensieren, häufig über „Expertenschaften" (Egloff 1997), z.B. eine erhöhte Merkfähigkeit.

6 Im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung (Krüger/Marotzki 2006) verfolgen solche Studien das Interesse, anhand von Einzelfallanalysen Einblick in die Welt- und Selbstkonstruktionen aus der Perspektive der Subjekte zu erhalten.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

- *Lerngeschichte* und *Lernmotivation* Betroffener
  Biografische Interviews können die entscheidenden Momente des Nicht-Lernens bzw. Verlernens aufzeigen: Gab es beispielsweise bereits vermehrt Versuche, das Lesen und Schreiben zu lernen und sind diese Versuche stets gescheitert? Dies hat Auswirkungen auf die Motivation, es erneut zu versuchen (ebd.).

Auf dieser Grundlage – so die Hoffnung – wird nicht nur ein Einblick in die Ursachen von funktionalem Analphabetismus ermöglicht, sondern sind auch Ansatzpunkte für die Prävention und pädagogisch unterstützte Bewältigung von Analphabetismus erkennbar.

Während die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung ihre Typisierungen im Anschluss an verobjektivierte Prozesse der Interpretation entwickelt, findet sich auch in der Praxis der Alphabetisierung und Grundbildung der Einsatz von biografischen Methoden und daran anschließenden Verallgemeinerungen. In der Alphabetisierung und Grundbildung tätige Kursleiter/innen betrachten sich – aufgrund jahrelanger Erfahrung in diesem Feld und dem alltäglichen Kontakt zu „ihrer" Zielgruppe – als Expert/inn/en für die Belange ihrer „Schützlinge". So findet eine Art „Biografieforschung" auch im Rahmen des alltäglichen pädagogischen Handelns im Kurs statt. Im Gegensatz zum wissenschaftlichen Ansatz der Biografieforschung in der Pädagogik könnte man diese Art des Zugangs zu den Betroffenen mit ihren Problemen und ihrem Umgang mit dem „Stigma" als „direktes" oder „erfahrungsbasiertes biografisches Verstehen" bezeichnen. Diese Art des Erkenntnisgewinns wird im Kurshandeln quasi „nebenbei" durch das „Ernstnehmen der Lernenden mit ihren Biographien und Voraussetzungen" (Doberer-Bey 2007, S. 113) erlangt – im Gegensatz zum wesentlich aufwändigeren und distanzierteren wissenschaftlichen Verfahren des Erhebens und Auswertens biografischer Daten. Die Praktiker/innen verfügen dabei über die unmittelbare Nähe und ein über lange Zeit gewachsenes Vertrauensverhältnis zu den Betroffenen und gehen davon aus, ein unverfälschtes und authentischeres Bild von den Problemen und Ressourcen der Betroffenen zu haben, als es die Wissenschaft generieren kann. Beide Formen der Verallgemeinerung haben jedoch ihre Grenzen.

4. Grenzen und Möglichkeiten der Übertragbarkeit biografiegenerierter Wissensbestände auf die pädagogische Alphabetisierungspraxis

4.1 Grenzen der Übertragbarkeit

a) Nicht alle Analphabet/inn/en werden erreicht

Das Feld der Alphabetisierung ist – wie bereits beschrieben – ein empirisch ausgesprochen schwer zugänglicher Bereich. Die Kontaktaufnahme zu den potenziell in Frage kommenden Gesprächspartner/inne/n stellt eine Hürde für die Forschung im Feld der

Alphabetisierung dar. Dies liegt daran, dass viele funktionale Analphabet/inn/en in der Anonymität leben und aus Scham vor Stigmatisierung wegen ihres „Makels" nicht in die Öffentlichkeit treten. Das heißt, es können nur diejenigen erfasst und befragt werden, die als Analphabet/inn/en bekannt sind. Es handelt sich dabei um Betroffene, die bereits den Schritt in die Öffentlichkeit (z.B. in den Alphabetisierungskurs) gewagt haben. Betroffene „offenbaren" sich der Öffentlichkeit in der Regel erst dann, wenn sie sich in einer Lage des Ungleichgewichts, der Disharmonie, der Desorientierung, der Destabilisierung oder Desintegration (vgl. Schuchardt 2005, S. 567) erleben, das heißt, wenn sie sich entweder in kritischen Lebenssituationen befinden oder bisher angewandte Stigmamanagementstrategien nicht mehr greifen. Der Weg in den Alphabetisierungskurs führt also erst über eine lange Strecke des Leidens. Diesen Prozess bringt Ecarius mit der Formel „Bildung durch Leiden" (2006, S. 96) verdichtet auf den Punkt. So kann z.B. der Wunsch nach „Normalität" ein Auslöser dafür sein, aus der Anonymität herauszutreten.

Die Aussagen, die über funktionale Analphabet/inn/en getroffen werden können, beziehen sich also immer nur auf eine ganz bestimmte Gruppe von Betroffenen, nämlich diejenigen, die aus der Anonymität herausgetreten sind und sich bereits aktiv mit ihrem Stigma auseinandergesetzt haben. Dies gilt es zu beachten. Es darf nicht vorschnell davon ausgegangen werden, dass die aus den vorhandenen Studien gewonnenen Erkenntnisse selbstverständlich auf die gesamte Gruppe der funktionalen Analphabet/inn/en übertragbar sind.

b) Problem der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse von Einzelfallanalysen

Ein Merkmal der Biografieforschung ist nicht nur das Interesse an der Perspektive der Subjekte, sondern auch die Tatsache, dass sie nicht in repräsentativen, Hypothesen prüfenden Studien besteht. Stattdessen handelt es sich um qualitative Einzelfallstudien, die nicht auf statistisch verallgemeinerbare Aussagen abzielen, sondern auf „dichte Beschreibungen" (Geertz 1983). Dies hat zur Folge, dass man zwar interessante Einsichten in Selbstverständnis und Lebenswelt der Betroffenen bekommt, daraus aber keine allgemeinen Handlungsanweisungen oder Rezepte ableiten kann.

4.2 Möglichkeiten der Übertragbarkeit

Die Biografieforschung betrachtet die Lebenswelt von funktionalen Analphabeten und liefert erste Einsichten in deren Deutungsmuster, Probleme und Bewältigungsstrategien. Sie gibt Aufschluss über spezifische Sichtweisen, Lerninteressen und -erwartungen, Problemlagen und Handlungsweisen von Vertreter/inne/n der betroffenen Personengruppe. Darüber hinaus kann sie erste empirisch fundierte Aussagen über Ablaufmuster von Lernkarrieren bzw. über Verlaufsprozesse aus Biografien funktionaler Analphabet/inn/en formulieren. Dadurch eröffnet die Biografieforschung Einblicke in die Vielschichtigkeit des Phänomens, gibt aber auch Hinweise bezüglich der Besonderheiten der Lebenswirklichkeit dieser Zielgruppe. Das generierte Wissen kann für die Alphabetisierungspraxis auf verschiedenen Ebenen hilfreich sein:

a) Ebene des professionellen pädagogischen Handelns von Kursleitenden
Das Wissen um den Entstehungsprozess des funktionalen Analphabetismus, um potenzielle Ängste der Teilnehmenden, um Schwierigkeiten, Problembereiche und den Umgang mit ihrem „Stigma" kann – oder vielleicht besser sollte – für die Gestaltung einer zielgruppenorientierten Lernumgebung genutzt werden. Die Studien zu den Lebens- und Lernwelten funktionaler Analphabet/inn/en haben gezeigt, dass es neben der didaktischen und methodischen Kurs- und Veranstaltungsplanung (z.B. mit den Best-Practice-Materialien vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung) dabei auch um die Gestaltung sozialer Infrastrukturen des Lebens und Lernens geht. Im Zentrum steht insofern die Gestaltung neuer Lernräume (Ernst 2010) bzw. sozialintegrativer Alphabetisierungsangebote, bei denen der Zusammenhang zwischen Schriftspracherwerb und der Bewältigung des alltäglichen Lebens betrachtet wird.

Neben der Gestaltung traditioneller und neuer Lernumgebungen verweist die bisherige Forschung darüber hinaus auf die Notwendigkeit, die eigene Rolle in der pädagogischen Interaktion zu reflektieren. Anders als andere Bildungsangebote spielt der Alphabetisierungskurs im Prozess der Identitätsbildung der Betroffenen eine elementare Rolle. Neben dem reinen Lesen- und Schreibenlernen haben diese Kurse auch eine große Bedeutung für die Stabilisierung der Lebenssituation (vgl. Egloff/Jochim/Schimpf 2009, S. 13): Dabei wirkt nicht nur der Kontakt zur eigenen Gruppe identitätsstiftend; von besonderer Relevanz ist auch die Beziehung zwischen Teilnehmenden und Kursleitenden. Letztere avancieren für gewöhnlich zu wichtigen Bezugspersonen; der Einfluss ihrer Meinung und Ratschläge kann sehr weitreichend sein. Für die pädagogischen Professionellen bedeutet dies, dass sie nicht nur über ihre Kursziele, Inhalte und Methoden nachdenken, sondern auch besonderes Augenmerk auf die Interaktion mit den Teilnehmenden richten müssen. Zu überlegen ist hier, welche Rolle (z.B. die der Mutter oder des Vaters, eines Beraters, des Partners oder Freundes) die Kursleitenden jenseits der Rolle des/der Lehrenden noch übernehmen wollen und können.

Der Ertrag der Biografieforschung kann also einmal darin gesehen werden, dass sie neue Einblicke in die Sichtweisen und Probleme der Teilnehmenden ermöglicht. Sie trägt dazu bei, zu einfache, geradlinige Interpretationen zu problematisieren, z.B. dann, wenn funktionale Analphabet/inn/en als eine einheitliche Zielgruppe mit identischen Problemen, Voraussetzungen und Wünschen betrachtet werden. Sie kann aber auch neue Perspektiven auf das pädagogische Geschehen eröffnen und davor warnen, die eigenen Relevanzkriterien als die einzig „wahren" und „richtigen" anzusehen. Diese Leistung der Biografieforschung führt auch dazu, dass ihr zunehmend eine zentrale Bedeutung in der Ausbildung von Pädagog/inn/en beigemessen wird. Die Beschäftigung mit Biografien kann dazu dienen, sich die eigenen Deutungsmuster und Selbstverständlichkeiten bewusst zu machen und gegebenenfalls zu differenzieren.

Die Nutzbarmachung der Erkenntnisse der Biografieforschung erfolgt daher eher über indirekte Prozesse – insbesondere darüber, dass sie zur kritischen Reflexion der eigenen Rolle als pädagogisch Professionelle/r auffordert. Denn die Beschäftigung mit

den Perspektiven und Sichtweisen der Betroffenen kann bzw. sollte zugleich zur Wahrnehmung der eigenen Deutungsmuster, Vorstellungen und Erklärungsansätze und damit zur kritischen Reflexion der Selbstverständlichkeit der eigenen pädagogischen Überzeugungen führen.

b) Ebene der pädagogisch-professionellen Gestaltung von Institutionen
Die Ergebnisse der Biografieforschung enthalten nicht nur für die Kursleitenden, sondern auch für die Institutionen und die dort Verantwortlichen relevante Implikationen. Denn in biografischen Erzählungen wird deutlich, dass biografische Verläufe nicht nur von individuellen Deutungs- und Handlungsmustern abhängen, sondern auch in spezifische soziale – und das heißt auch institutionelle – Bedingungen eingebettet sind. Ergebnisse biografischer Forschungen mit Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen – oder auch mit funktionalen Analphabet/inn/en, die solche Kurse oder andere institutionelle (Beratungs-)Angebote *nicht* genutzt haben – zeigen möglicherweise, dass und in welcher Weise die traditionelle professionelle bzw. institutionelle Wissensordnung nicht zum biografischen Wissen der Adressat/inn/en passte und dass die institutionellen Erwartungen bzw. Annahmen über die Zielgruppe nicht den Selbstbeschreibungen und Erwartungen dieser Menschen entsprechen. Insofern können und sollten biografieorientierte Studien auch dazu anregen, über institutionelle Selbstverständlichkeiten nachzudenken und gegebenenfalls neues Institutionenwissen zu generieren. Auch dies kann kein linearer Prozess der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse sein, sondern ein eher „geschwungener" Prozess der selektiven Verwendung und konstruktiven Neuschaffung professionellen Wissens.

5. Fazit

Aus den vorangegangenen Ausführungen ergibt sich für die pädagogisch Professionellen, dass Biografieforschung neue Erkenntnisse generiert, die zwar nicht direkt in Handlungsanweisungen umzusetzen sind, die aber Anlass zum Nachdenken über eigene, möglicherweise unreflektierte Selbstverständlichkeiten und sich daran anschließende Handlungs- und Interaktionsmuster geben. Insofern leistet Biografieforschung mehr als nur die Grundlegung für eine teilnehmer- und erfahrungsorientiertere Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements. Sie enthält auch Möglichkeiten für die selbstreflexive Weiterbildung des pädagogischen Personals sowie für die Verbesserung institutioneller Strukturen.

Diese Möglichkeiten basieren – so lässt sich systematisierend festhalten – darauf, dass in Biografien bzw. biografischen Erzählungen zum einen die Verschränkung von Subjekt und Struktur zum Ausdruck kommt. Zum zweiten beschreiben Biografien zeitliche Prozesse. Biografieforschung eröffnet damit einen Einblick in die Veränderungen der Subjekte im Kontext institutioneller und sozialer Strukturen im Verlauf des Lebens. Für die pädagogische Praxis impliziert dies eine Perspektive, die nicht

nach festen Handlungsanweisungen fragt, sondern sensibel ist für Lern- und Bildungsprozesse im Lebenslauf – und dabei auch beachtet, dass Leben und Lernen immer im Kontext stattfinden.

Während die traditionelle Lebenslaufforschung die Abhängigkeit individueller Entscheidungen von sozialen und institutionellen Kontexten und Gelegenheitsstrukturen hervorhebt und die traditionelle Biografieforschung die Beschreibung der Vielschichtigkeit und Unterschiedlichkeit der subjektiven Perspektiven auf das Leben herausstellt, ist die gegenwärtige Analyse von dem Interesse geprägt, die wechselseitige Abhängigkeit zwischen Biografie und Institution bzw. Subjekt und Struktur zu verstehen.

Aus einer pädagogischen Perspektive lassen sich die biografischen Erzählungen dann nicht nur als Lern- und Bildungsgeschichten lesen, sondern auch als Geschichten erfolgreicher oder misslungener Bildungsangebote. Denn pädagogische Einrichtungen sind – durch die Art und Weise, wie und womit sie Adressaten ansprechen und wie sie Bildungsangebote gestalten – eben auch Biografiegeneratoren (vgl. Alheit/Hanses 2004, S. 8). Als Institutionen personenbezogener Dienstleistungen müssen sie lernen,

> ihre fest gefügten Wissensordnungen durch das biographische Wissen ihrer AdressatInnen anzureichern und zu verändern. Nicht mehr die Institutionen fungieren als „Stichwortgeber" für Biographien; es sind die Biographien der Individuen, die als „Institutionsgeneratoren" ernst genommen werden müssen (ebd., S. 23).

Vor diesem Hintergrund hat Biografieforschung möglicherweise weiter reichende Konsequenzen für die pädagogische Praxis als bisher angenommen.

Literatur

Alheit, P./Hanses, A. (2004): Institution und Biographie: Zur Selbstreflexivität personenbezogener Dienstleistungen. In: Hanses, A. (Hg.): Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit. Baltmannsweiler, S. 8–28

Alphabund, URL: www.alphabund.de

Antikainen, A. (1998): Between Structure and Subjectivity – Life-Histories and Lifelong Learning. In: International Review of Education, Bd. 44, S. 215–234

Arnold, U. (2009): Zur Bedeutung biographieorientierter Forschung im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 23–32

Becker, R./Lauterbach, W. (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden

Benedetti, S./Kade, J. (2011): Biographieforschung. In: Dörner, O./Schäffer, B. (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen

Biesta, G./Tedder, M. (2007): Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective. In: Studies in the Education of Adults, Bd. 39, S. 132–149

Blossfeld, H.-P./Huinink, J. (2002): Lebensverlaufsforschung als sozialwissenschaftliche Forschungsperspektive: Konzepte, Methoden, Erkenntnisse und Probleme. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, H. 14, S. 5–31

Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF: Verbundprojekte. URL: www.bmbf.de/pubRD/alpha_verbundprojekte_barrierefrei_181010.pdf

Delory-Momberger, C. (2007): Biographisches Lernen. In: Göhlich, M./Wulf, C./Zirfas, J. (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel, S. 142–152

Doberer-Bey, A. (2007): Zur Professionalisierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagoginnen und -pädagogen. In: Knabe, F. (Hg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, S.111–113

Ecarius, J. (2006): Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. und akt. Aufl. Wiesbaden, S. 91–108

Egloff, B. (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten". Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus". Frankfurt a.M.

Egloff, B./Jochim, D./Schimpf, E.J. (2009): Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 11–22

Elder, G.H. u.a. (2004): The Emergence and Development of Life Course Theory. In: Mortimer, J./Shanahan, M. (Hg.): Handbook of the Life Course. New York, S. 3–18

Ernst, A. (2010): Neue Räume für neue Lerner. In: dis.kurs Sonderheft Herbst. Bonn, S. 15–16

Friebel, H. (2008): Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen". Augsburg

Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibungen: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.

Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011): Konservative Entscheidungen. Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 24–35

Hof, C. (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart

Jerusalem, M./Hopf, D. (Hg.) (2002): Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 44: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim/Basel

Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.) (2006): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden

Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim

Sackmann, R. (2007): Lebenslaufanalyse und Biographieforschung. Eine Einführung. Wiesbaden

Schlüter, A. (2005): „In der Zeit sein…". In: Dies. (Hg.): „In der Zeit sein…". Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 9–18

Schneider, J./Gintzel, U./Wagner, H. (Hg.) (2008): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster u.a.

Schuchardt, E. (2005): Von Krisen Betroffene. Auf dem Weg zur Integrations-Pädagogik/Andragogik. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2., überarb. u. akt. Aufl. Wiesbaden, S. 35–57

Schulze, T. (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. u. akt. Aufl. Wiesbaden, S. 35–57

Verbleibsstudie, URL: www.alphabund.de/Verbleibsstudie.310.0.html

Monika Kastner

Vielfalt der Teilnehmenden in der Basisbildung – Potenziale für Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse

1. Ausgangspunkt und Forschungsprozess

Basisbildungsangebote existieren in Österreich seit Anfang der 1990er Jahre. Sie wurden weitgehend unabhängig voneinander und vielfach projektförmig entwickelt; es handelt sich um eine „vielfältige Landschaft" (Rath 2008, S. 41). Die seit nunmehr neun Jahren zu verzeichnenden Kooperationsbestrebungen einiger Einrichtungen, initiiert vom „Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich", zielen auf eine flächendeckende Angebotsbereitstellung, Qualitätsentwicklung sowie Professionalisierung (vgl. ebd.) ab.

Die Ausführungen im vorliegenden Beitrag basieren auf Resultaten der Studie „Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung" (Kastner 2011),[1] die die Rekonstruktion und Analyse von Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen in der Basisbildung zum Ziel hatte.[2] Forschungsleitend war die Frage, welche Chancen sich für Erwachsene, die Bildungsbenachteiligung erfahren haben und Basisbildungsbedarfe/-bedürfnisse[3] aufweisen, durch eine Kursteilnahme eröffnen und damit verbunden die Frage nach dem Lehren und Lernen. Zielsetzung war insbesondere die Erkundung der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen auf der Interaktions- und Beziehungsebene aus mikrodidaktischer Perspektive sowie die Rekonstruktion von Befindlichkeiten, Handlungsbegründungen, Gefühlen und Wahrnehmungen von Kursleitenden und Teilnehmenden im Hinblick auf das Lehren und Lernen in den Basisbildungskursen (Forschungsansatz: Grounded Theory). Kern des Datenmaterials sind 24 episodische Interviews mit Teilnehmenden von Basisbildungsangeboten sowie neun leitfadengestützte Interviews mit deren Kursleitenden; alle Interviews wurden in zwei Basisbildungseinrichtungen in Österreich geführt. Die Wahl der ersten Bildungsstätte erfolgte auf Grundlage der generativen Fragen, die am Beginn des Forschungs-

1 Die Studie wurde 2010 als Habilitationsschrift an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Klagenfurt angenommen.

2 Ein aktueller Befund lautet, dass im Hinblick auf didaktisches Handeln, das eigentlich „im Mittelpunkt erwachsenenbildnerischer Tätigkeit steht", bislang kaum empirische Studien vorliegen (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 82).

3 Diese Bezeichnung wurde in der Studie begründet. Sie ist der Versuch, die Problemlagen zu benennen und gleichzeitig nicht defizitorientiert zu sein. Der Begriff der *Bildungs*benachteiligung verweist auf ungleiche Ausgangsbedingungen, d.h. ungleich verteilte Entwicklungs- und Teilhabechancen, die feststellbare Unterschiede, nämlich *differente Lern- und Bildungsvoraussetzungen*, verursachen. „Bedarfe" verweist auf die gesellschaftlichen Dimensionen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, „Bedürfnisse" auf subjektbezogene Interessen, Wünsche und Anliegen (vgl. Nuissl 2000, S. 16); der Plural soll jeweils inhaltliche Offenheit signalisieren.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

prozesses formuliert wurden, und bezog sich auf das humanistische Bildungsverständnis der Einrichtung. Die zweite wurde als kontrastierende Einrichtung im Verlauf des theoretischen Samplings ausgewählt.

2. Basisbildung als nicht-ausschließende Erwachsenenbildung

Die untersuchten Basisbildungskurse sind ein beachtenswertes Beispiel für nicht-ausschließende Erwachsenenbildung, das heißt, sie sind *offen* im Sinne von zugänglich für Nicht-Bildungsbegünstigte. Gemäß der Feststellung „Weiterbildung privilegiert die Privilegierten" (Ehmann 2006, S. 250) haben die Adressat/inn/en von Basisbildungskursen statistisch gesehen und realiter geringe Chancen, an Bildung im Erwachsenenalter teilzunehmen – denn sie sind mitnichten privilegiert. So hatte der Großteil der befragten Teilnehmenden bislang vielfach nur an arbeitsmarktpolitisch begründeten Schulungen als einer Form des Lernens im Erwachsenenalter teilgenommen. Die Basisbildungskurse heben sich von diesen Weiterbildungserfahrungen sowie negativen schulischen Lernerfahrungen wohltuend ab und bieten durch förderlich gestaltete Lehr-/Lernprozesse vielfältige Entwicklungs- und Entfaltungspotenziale (Kastner 2011). Auf organisationaler Ebene wird Inklusion von Bildungsbenachteiligten eben „nicht nur auf der Angebotsebene, sondern durch die soziale Anschlussfähigkeit implizit auch auf der Adressatenebene" (Küchler 2010, S. 281) ermöglicht. Das korrespondiert mit den österreichischen Qualitätsstandards für die Alphabetisierung und Basisbildung, die von den kooperierenden Einrichtungen des Netzwerks Basisbildung und Alphabetisierung entwickelt und festgelegt wurden (Doberer-Bey 2007). Zwei zentrale Standards dabei sind die Limitierung der Gruppengröße auf maximal sechs Teilnehmende (vgl. ebd., S. 35) sowie maßgeschneiderte, weil am Individuum ausgerichtete Kurse (vgl. ebd., S. 30, 33). Damit weisen solcherart gestaltete Kurse eine „Nachfrageorientierung" auf, die Inklusion in Weiterbildung begünstigt (vgl. Küchler 2010, S. 297). Anders ausgedrückt sind die untersuchten Basisbildungskurse ein Beispiel für die tatsächliche Umsetzung des didaktischen Prinzips der Orientierung an den Teilnehmenden. Dieses Prinzip bleibt in Angeboten der Erwachsenenbildung aus verschiedenen Gründen oftmals ein „pädagogischer Appell" (Schrader 2010, S. 284), ist also zumeist (nur) ein theoretischer Wert.

Im Verlauf der Forschungsarbeit wurde die Unterschiedlichkeit der Teilnehmenden, die in den untersuchten Basisbildungskursen miteinander lernen, deutlich. Nicht-Bildungsbegünstigte dürfen folglich nicht als homogene Gruppe gesehen werden. Anhand von Beispielen aus dem Datenmaterial wird in den nächsten Abschnitten illustriert, wie dieser Vielfalt der Teilnehmenden in der Basisbildung begegnet wird und wie sich didaktische Herausforderungen und Potenziale im Sinne von Lehr-/Lernanlässen rekonstruieren lassen. Diesen mikrodidaktischen Zugang verstehe ich wie Horst Siebert (2005) als „Anregungsforschung" (ebd., S. 16).

2.1 Die Bedeutung der lernenden Gemeinschaft

Die befragten Teilnehmenden unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen – insbesondere in Bezug auf ihr Selbstwertgefühl und ihre Selbstwirksamkeit –, ihres Lernstands, aber auch hinsichtlich ihrer Lebenszusammenhänge und Lebenswelten, der Verwendungskontexte sowie der Zielsetzungen und Nutzenerwartungen ihrer Teilnahme. Würde eine ausgeprägte Orientierung an den Teilnehmenden letztlich auf Einzelunterricht hinauslaufen (vgl. Siebert 2003, S. 97), dann müsste das für die Basisbildung umso stärker gelten, vollziehen sich hier die Lehr-/Lernprozesse doch stark individualisiert. Die Interpretationsergebnisse zeigen jedoch, dass die Kursleitenden die Gruppe als Ressource wahrnehmen und nutzen und die Gruppenbildung gezielt fördern. Es wird eine *Kultur der Anerkennung* gelebt. Der in der Gruppe gemachten Erfahrung von Differenz und Gemeinsamkeit wohnt dadurch ein bildendes Moment inne. Die Kursleitenden treten den Teilnehmenden respektvoll und partnerschaftlich gegenüber; sie erkennen die individuellen Stärken jedes Einzelnen an und schaffen dadurch eine entsprechende Lernatmosphäre.[4] Eine Kursleiterin verweist in diesem Zusammenhang auf die gegenseitige Ermutigung in der Gruppe:

> Und die haben teilweise niemanden, der ihnen sagt: He, du bist ein klasser Kerl irgendwie. Und da glaube ich schon, dass sie im Kurs auch Anerkennung finden. Auch wenn sie eine Kleingruppenarbeit machen und sich gegenseitig dann irgendwie loben oder so. Dann kriegen sie das auch von ihren Kollegen (KLinH, 439–442).

Die Kursleitenden können – so die Vermutung – eine Vorbildrolle einnehmen, indem sie Stärken betonen, Lernfortschritte lobend hervorheben und insgesamt ressourcenorientiert lehrhandeln.

Die Gespräche in der Gruppe ermöglichen eine Selbstreflexion und Standortbestimmung, sind immanenter Bestandteil der Bildungsarbeit und können somit als Bildungsräume und Bildungsmedium verstanden werden, denen eine entsprechende Zeit eingeräumt werden muss. Eine Kursleiterin berichtet, dass viele der Teilnehmenden keine unterstützenden Beziehungen haben oder alleine leben und dass ihnen vielfach auch die soziale Anbindung fehlt (vgl. KLinG, 364–367). So wirke es stärkend, sich untereinander auszutauschen:

> [U]nd manchmal ist es dann auch in der Gruppe […], dass sie merken, es geht eh den anderen auch nicht recht viel anders und dann irgendwie so was erzählen und dann auch von den anderen irgendwie was dazukommt (KLinG, 370–373).

4 Es liegen mehrere Forschungsergebnisse vor, „die den Dozenten als zentrales Qualitätskriterium einer Weiterbildungsveranstaltung ausweisen" (Hippel/Reich-Claasen/Tippelt 2008, S. 145). In wenig standardisierten Lehr-/Lern-Settings wie die der untersuchten Basisbildungskurse hat die Person der Kursleiterin/des Kursleiters wohl noch stärkeres Gewicht: Sie gestaltet vor allem zu Beginn einer Teilnahme die Lehr-/Lernprozesse, ist Vorbild und Bezugspunkt, repräsentiert das Lehren, ist also versinnbildlichte/r „Lehrer/in", und verkörpert gleichzeitig – über eine erfolgreiche Lernbiografie verfügend – das Lernen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Das Zuhören ist dabei nicht nur eine Aufgabe der Kursleitenden, sondern wird von der ganzen Gruppe übernommen. Die Kursleitenden eröffnen nutzbare Gesprächsräume und drücken damit eine Form von Zuwendung aus; dadurch wird der Kurs zu einem variabel gestaltbaren Aktionsraum. Ähnliche Lebenssituationen oder geteilte Erfahrungen (z.B. Arbeitslosigkeit oder gesundheitliche Probleme) ermöglichen stärkende und stabilisierende Gespräche, die wiederum Gemeinsamkeit und Vertrauen stiften (vgl. KLinG, 503–512 und 687–691; KLinA, 165f.; KLinE, 179–185). Eine Teilnehmerin beschreibt die Gruppe als eine Kraft gebende Ressource:

> Jetzt trifft man sich mit dem gleiche Leute, wo man wirklich gleiche Schwierigkeiten haben und auf dem gleichen Boden stehen und zusammen kämpfen für unsere Zukunft. […] Und jeder erzählt dann natürlich wie es ihm geht, wie geht er damit um und wo Schwierigkeit hat, und natürlich, da holt man sich immer wieder Kraft (TNin2, 367–371).

Auch das Entdecken und Entwickeln inhaltlicher Interessen kann durch die Beteiligung an oder die Beobachtung von Lernschritten anderer Teilnehmer/innen angestoßen werden. Eine Kursleiterin beschreibt, dass Lernanregungen aus der Gruppe geschöpft werden können:

> Und dann kommt auch die Lust eben auf mehr. Und dann plötzlich sagen sie: […] wie geht das eigentlich? Die Leute rechnen da immer so untereinander. Und dann kommen sie drauf, dass das eigentlich eine Erleichterung ist und gar nicht so schwierig, und dann kann man das halt auch einmal beginnen. Und da schaue ich halt eben, dass das möglichst auch eher von ihnen kommt, dieser Wunsch (KLinE, 554–558).

Mitunter kann die Gruppe als Korrektiv wirksam werden: Die Kursleitenden stellen Übungsmaterialien für die Heimarbeit bereit und begleiten jene Teilnehmende, die von diesem Angebot Gebrauch machen wollen, bei der Auswahl der geeigneten Übungen. Neu Hinzugekommene orientieren sich oft am Vorbild der anderen Gruppenmitglieder, wodurch sich eine Intervention erübrigt:

> Weil sie es oft dann bei Kollegen sehen, also wenn sie halt sehen, die oder der nimmt sich jedes Mal was mit und da geht viel weiter dann, dass das halt was anderes ist, wie wenn man unregelmäßig kommt UND dann auch daheim nichts tut (KLinE, 311–314).

2.2 Gemischte Kurse: Deutsch als Erstsprache/Deutsch als Zweitsprache

Die Kurse einer der beiden untersuchten Einrichtungen werden als gemischte Kurse geführt, das heißt, Teilnehmende mit Deutsch als Erstsprache und Teilnehmende mit einer anderen Erstsprache lernen miteinander. Eine Kursleiterin berichtet von gemeinsamen Lernaktivitäten einer Teilnehmerin mit der Erstsprache Deutsch und einer

Teilnehmerin mit einer anderen Erstsprache. Damit die beiden von den gemeinsamen Lernaktivitäten profitieren können, ist es notwendig, als Kursleitende/r die jeweiligen Stärken und Schwächen genau zu kennen. Im berichteten Fall gelingt das: Die Teilnehmerin mit Deutsch als Erstsprache erwirbt Sicherheit im Vorlesen und im freien Sprechen – ihr erklärtes Lernziel. Die Teilnehmerin mit einer anderen Erstsprache lernt für die Führerscheinprüfung und erweitert gleichzeitig ihre Deutschkenntnisse (vgl. KLinB, 427–431). Für erstere war die gemischte Gruppe anfänglich eine Herausforderung:

> Aber so, zuerst war ich schon, denke ich mir, nur Ausländer […] aber ich meine, die [Teilnehmerin mit Migrationshintergrund] ist ganz super. Ich meine, ich habe keine Vorurteile […]. Aber irgendwie denke ich mir, da bin ich fehl am Platz. […] weißt, da habe ich mir gedacht, da bin ich fehl am Platz oder was tue ich da? (TNin7, 246–251)

Sie berichtet dann von den gemeinsamen Lernaktivitäten:

> Weil ich ja dann auch was lerne. Weil ich passe dann auf, wie sie das liest. Nicht? Da kann man auch viel lernen. Weil dann muss ich viel aufpassen, was sie liest und dann kann sie ausbessern und dann lerne ich es viel besser. […] denke ich mir, das ist auch ganz gut, wenn ich ihr helfe, dann ist mir auch viel geholfen (TNin7, 285–289).

Indem sie hilft, übernimmt die Teilnehmerin Verantwortung, und aus der Übernahme von Verantwortung erwächst ein persönlicher Gewinn. So können bestehende Ressentiments überwunden werden und es stellt sich ein Vertrauensverhältnis zwischen den Teilnehmerinnen ein.

Kulturelle Unterschiede können Lehr-/Lernanlässe sein. Bildung mit interkulturellem Bezug vollzieht sich vielfach nebenbei, zum Beispiel durch Gespräche, die eine „Annäherung" (KLinF, 75) ermöglichen – „ohne dass es jetzt direkt ein Unterrichtsgegenstand ist" (KLinF, 76). Diese Form von Bildung bedarf vor allem entsprechender zeitlicher Ressourcen und der Bereitschaft der Beteiligten, den aufkommenden Themen und Anliegen einen Platz in der Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse einzuräumen. In einem Kurs führt das Begräbnis einer politischen Person, das vom Fenster des Kursraumes aus beobachtet wird, zu einem regen Austausch über den kulturell geprägten, unterschiedlichen Umgang mit Tod und Geburt (vgl. KLinF, 352–373). Eine Kursleiterin beschreibt ihre situationsadäquate Zurückhaltung während einer „Kopftuch-Diskussion"[5] (KLinA, 427):

5 Nicht zuletzt durch verstärkte mediale Präsenz im Erhebungszeitraum war dieses Thema in den Kursen sichtbar.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

> Wo es manchmal schwierig ist, weil ich mich, glaube ich, auch in der Kultur […] zu wenig auskenne. Ich frage dann auch sehr viel die Leute. Einfach weil ich es wissen will und weil ich mich auskennen will, wenn ich mitdiskutiere […] Finde ich auch oft sehr spannend, was sie erzählen, ja (KLinA, 427–431).

Die Kursleiterin nimmt sich situativ in ihrer Rolle als potenzielle Wissensträgerin zurück und richtet sich mit Fragen an die Teilnehmenden, um selbst mehr über Ansichten und kulturelle Praxen zu erfahren. Dies ist ein erfahrungsbasierter Austausch, der auf einem Akt des Zuhörens beruht. In anderen Fällen wird hingegen auch durchaus interveniert: Als eine Kursleiterin in einer Gruppe zu Beginn Ressentiments gegenüber zwei Teilnehmenden mit Migrationshintergrund wahrnimmt, bittet sie diese beiden Personen, in der Schrift ihrer Erstsprache Wörter und Sätze aufzuschreiben:

> In einer Gruppe, da war einiges an Fremdenfeindlichkeit, das habe ich sehr schnell gespürt, und dann habe ich einfach […] gebeten, dass sie in ihrer Sprache, in ihrer Schrift was aufschreiben, ja, aufs Flipchart. Und die haben dann gesagt, was das heißt, und unseren [Teilnehmenden mit Deutsch als Erstsprache] ist also richtig der Mund offen stehen geblieben, wie schön das ist. […] Und auf die Art und Weise war von vornherein klar – das sind nicht die Blöden, sondern sie […] kennen eine andere Schrift als wir und die wollen jetzt unsere lernen (KLinB, 448–452).

Unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lerntempi in der Gruppe entfalten nicht nur eine motivierende Wirkung, sie können mitunter auch zu einem Gefühl der Frustration führen: Der von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund oftmals rasch vollzogene und augenfällige Lernfortschritt beim Erwerb oder bei der Optimierung der Zweitsprache Deutsch stellt für manche Teilnehmende mit Deutsch als Erstsprache ein Problem dar (vgl. KLinA, 95ff.; KLinB, 290–299). Die gemeinsame Erweiterung des Wortschatzes ist in diesem Kontext eine Möglichkeit, Spannungen vorzubeugen und Gemeinsamkeit herzustellen (vgl. KLinB, 301–308).

2.3 Inklusive Erwachsenenbildung: Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten

Die untersuchten Kurse sind durch die Beteiligung von Personen mit Lernschwierigkeiten[6] auch ein Beispiel für inklusive Erwachsenenbildung. Förderlich für die Inklusion von Menschen mit Behinderung ist, dass es sich bei den Kursen um „offene Lernangebote" mit dem „Ansatz der offenen Didaktik" handelt, „die flexibel auf die Lernenden (zeitlicher Umfang, konkrete Auswahl und Schwerpunktsetzung der Themen, Art der Bearbeitung) abgestimmt werden können" (Babilon/Goeke/Terfloth 2007, S. 20, zit. n. Heimlich/Behr 2010, S. 818). Unter den befragten Teilnehmenden waren drei junge Erwachsene mit Lernschwierigkeiten, die im Basisbildungskurs bei ihrer beruflichen Qua-

6 Die Zuschreibung „Lernschwierigkeiten" ist eine Möglichkeit, Menschen mit kognitiven Einschränkungen zu bezeichnen. Problematisch ist dabei, dass solche Hervorhebungen stigmatisierend wirken. „Lernschwierigkeiten" ist jedoch die selbst gewählte Bezeichnung von Menschen mit geistiger Behinderung aus deren Selbstvertretungsbewegung „People first".

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

lifizierung begleitend unterstützt wurden. In ihrem Fall ist eine adäquate Förderung über die Lebenszeit feststellbar. Ihre Benachteiligung wurde lebensgeschichtlich früh abgefangen und durch entsprechende Förderung (im familialen und schulischen Kontext sowie in der beruflichen Erstausbildung) gemildert. Bei zwei erwachsenen Teilnehmerinnen mit Lernschwierigkeiten erfolgte die Öffnung des Zugangs zu Bildung in einem wesentlich höheren Lebensalter. Sie hatten im Laufe ihres bisherigen Lebens bislang kaum adäquate Förderung erhalten. Die Teilnahme am Basisbildungskurs stellt für sie die erste wirkliche Gelegenheit dar, Selbstbestimmungsanteile zu erhöhen. Die eine Teilnehmerin arbeitet daran, Dokumente selbst lesen und verstehen zu können. Die andere Teilnehmerin entwickelt während der langjährigen Teilnahme – nicht zuletzt durch die Unterstützung der Gruppe – ein stärkeres Selbstbewusstsein und die damit verbundene Fähigkeit, sich gegenüber dem eigenen Mann stärker zu positionieren und berechtigte Forderungen zu stellen. Diese Beispiele verdeutlichen die Bandbreite von Lernanliegen und die Sinnhaftigkeit individuell abgestimmter Lehr-/Lernprozesse, die in den Kursen möglich sind.

Für inklusive Erwachsenenbildung in regulären Angeboten wird empfohlen, dass nicht mehr als zwei Menschen mit Behinderung pro Kurs teilnehmen (vgl. Heimlich/Behr 2010, S. 823). Es muss jedoch die Frage gestellt werden, wie viel Differenz eine Gruppe verträgt. Personen mit Lernschwierigkeiten, mit psychischen Erkrankungen oder mit körperlicher Behinderung können sehr viel Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen. Eine gute Kommunikation innerhalb der Basisbildungseinrichtung ist notwendig, um arbeitsfähige Gruppen bilden und neue Teilnehmende in bestehende Gruppen einbinden zu können, ohne eine Überforderung für Kursleitende und Teilnehmende zu riskieren. Hier muss die bestehende Gruppe in den Blick genommen werden – gut funktionierende Gruppen haben sicher ein höheres Aufnahmepotenzial als fragile.

2.4 Junge Erwachsene und Erwachsene: Potenziale altersgemischter Gruppen nutzen

Einige der befragten Kursleitenden berichten über ihre Beobachtungen hinsichtlich der Unterschiede zwischen jungen Erwachsenen und Erwachsenen. Junge Erwachsene sind vergleichsweise herausfordernder als die überwiegend intrinsisch motivierten erwachsenen Teilnehmenden. Altersgemischte Gruppen bieten gerade für Jugendliche ein Potenzial, das in der Basisbildungsarbeit stärker genutzt werden sollte.

Ein Kursleiter beschreibt, dass erwachsene Teilnehmende den Wert der von ihm geleisteten Arbeit anerkennen, die Lernmöglichkeit würdigen und insgesamt ihre Wertschätzung zum Ausdruck bringen:

> Vor allem sind das dann Menschen, die schon ein bisschen älter sind. […] Da ist dann schon so mehr Biss da. Und vor allem da ist auch immer wieder so eine Würdigung von dem Ganzen. […] dass da irgendetwas nicht gelernt worden ist, was man aber eigentlich doch brauchen könnte. Und dass diese Dinge doch einen Wert haben. […] Das fehlt nämlich den Jüngeren meistens sehr stark (KLerD, 413–430).

Die These lautet also, dass den jüngeren Teilnehmenden offenbar (noch) eine Vorstellung davon fehlt, was es bedeutet, stillschweigend vorausgesetzte Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht im durchschnittlichen Umfang zu beherrschen. Erwachsene Teilnehmende haben aufgrund ihres eigenen Basisbildungsbedarfs und den daraus resultierenden Ausschlusserfahrungen vielfach ein Bewusstsein für die Bedeutung von Bildung entwickelt und könnten mit dieser Lebenserfahrung in altersgemischten Gruppen wirksam werden.

Eine Kursleiterin beschreibt die Herausforderungen, die sich in der Bildungsarbeit mit jungen Erwachsenen stellen, wie folgt:

> Bei den Jugendlichen ist es eher so, dass sie mehr für sich sind. […] Auch oft wenn ich jetzt anbiete: Na ja, du kennst dich da jetzt bei der Aufgabe nicht aus […], aber es macht ja der da auch dasselbe. Vielleicht könntet ihr euch zusammentun und schauen, ob ihr miteinander was erreicht […] da habe ich manchmal das Gefühl, es ist vielleicht auch noch das von der Schule so drin, man darf ja nicht abschauen […] man muss ja alles selber wissen und nicht irgendwie Teamarbeit […] (KLinG, 693–699).

Die hier geäußerte Hypothese verweist auf ungünstige Nachwirkungen schulischen Lernens. Altersgemischte Gruppen würden die Jugendlichen hingegen eher nicht an schulisches Lernen erinnern und könnten ermöglichen, die Sinnhaftigkeit von Teamarbeit zu erfahren. Zudem beschreibt die Kursleiterin eine spezielle Gruppendynamik bei jungen Erwachsenen – zu der es in Gruppen mit überwiegend erwachsenen Teilnehmenden nicht kommt –, nämlich einen gewissen „Gruppendruck" (KLinG, 335), wenn sich einzelne Teilnehmende gegen gewisse Übungen zur Wehr setzen und andere Teilnehmende beeinflussen, dasselbe zu tun (vgl. KLinG, 333–347). Diese Kursleiterin verweist auf ein Potenzial, das sie vor allem den erwachsenen Teilnehmenden zuschreibt:

> Also, dass sie sich da auch untereinander immer wieder aufbauen. Bei den Jugendlichen ist das nicht so stark. Das ist eher bei den Erwachsenen, dass die da so solidarisch irgendwie in der Gruppe sein können. Bei den Jugendlichen ist es eher so, dass sie mehr für sich sind. […] Na, diese Selbstverständlichkeit, wir sind da zusammen und wir sind eine Gruppe, gibt es bei den Jugendlichen nicht für mich. Und wir können vielleicht auch was voneinander haben. Das ist eher schon bei den Erwachsenen so. […] und so diese Stimmung insgesamt einfach eher so da ist, von einer Gemeinsamkeit (KLinG, 691–715).

Diese Beispiele illustrieren die Potenziale altersgemischter Gruppen in der Basisbildung. Allerdings müssen auch strukturelle Barrieren Beachtung finden: Es dauert eine gewisse Zeit, bis junge Erwachsene, die vielfach zur Teilnahme aufgefordert bzw. zum Kurs geschickt werden und eben nicht intrinsisch motiviert sind, ihren persönlichen *Lernsinn* entwickeln. Diese Zeit steht ihnen und ihren Kursleitenden jedoch oftmals

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

nicht zur Verfügung und die Aufnahme einer Arbeitsstelle wird offenbar zu einer willkommenen Ausweichmöglichkeit:

> Die haben dann oft nicht so ein Durchhaltevermögen, weil sie auch unbedingt arbeiten wollen. Und wenn sie dann eine Arbeit kriegen, dann auf jeden Fall das lieber machen, als hierher weiter zu kommen. Und weil sie halt auch schon so große Enttäuschung haben. Dann kann ich nicht lesen und kann nicht richtig schreiben. Das würde länger brauchen und dann ist oft vorgesehen wirklich nur die kürzeste Einheit. Und da ist es ja noch nicht überbrückt (KLinF, 204–208).

3. Ausblick

Ergebnisse aus der Lehr-/Lernforschung können im Sinne der didaktischen Anregungsforschung einen Beitrag dazu leisten, erwachsenenpädagogische Handlungskompetenz kontinuierlich weiterzuentwickeln. Das gleichsam im Verborgenen wirkende mikrodidaktische Handeln hinter der geschlossenen Seminartür kann rekonstruiert und analysiert und dadurch als professionsbezogener Erfahrungs- und Wissensbestand zugänglich gemacht werden. Im Hinblick auf das Lehrhandeln in der Bildungspraxis gibt es kein allgemeingültiges Richtig oder Falsch, denn: Kurse und somit Gruppen zu leiten heißt immer auch, Entscheidungen situativ zu treffen. Wichtig sind die Reflexion des (eigenen) Lehrhandelns und der Austausch im Team der Kursleitenden. Das ist ein wesentlicher Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung erwachsenenpädagogischer Prozessqualität. Gerade in der Basisbildung treten diesbezüglich einige Schwierigkeiten auf: Dort wo Erwachsenenbildung projektförmig organisiert ist, resultieren aus mangelnder Planungssicherheit strukturelle Probleme für die kontinuierliche Qualitätsentwicklung innerhalb von Einrichtungen. Zudem ist dort vielfach eine ausgeprägte Fluktuation der Lehrenden feststellbar. Verantwortlich hierfür dürfte das Ausmaß der (unbezahlten) Kursvorbereitung sein, die die stets neue Orientierung an den Teilnehmenden notwendig macht – auch wiederum vor dem Hintergrund der mangelnden Planungssicherheit. Unter solchen Bedingungen dürfte wenig Zeit für die Reflexion des (eigenen) Lehrhandelns und für den Austausch im Team bleiben.

Literatur

Doberer-Bey, A. (2007): Qualitätsstandards für die Alphabetisierung und Basisbildung. Hrsg. von der Entwicklungspartnerschaft In.Bewegung, Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich. Wien

Ehmann, C. (2006): Sozialer Ausschluss und Weiterbildung. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld, S. 247–254

Heimlich, U./Behr, I. (2010): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl. Wiesbaden, S. 813–826

Hippel, A. v./Reich-Claasen, J./Tippelt, R. (2008): Dozenten sichern Qualität. Teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 2, S. 145–155

Kastner, M. (2011): Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung. Wien

Küchler, F. v. (2010): Organisationen der Weiterbildung im Spannungsfeld von Exklusionsdynamik und Inklusion(szielen). In: Kronauer, M. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 276–305

Nuissl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied/Kriftel

Rath, O. (2008): In.Bewegung. Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich. In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, H. 68, S. 41–46

Schrader, J. (2010): Teilnehmerorientierung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 284–285

Siebert, H. (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4. Aufl. München/Unterschleißheim

Siebert, H. (2005): Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens? In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 9–17

Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel

Joachim Ludwig/Katja Müller

Lernforschung in der Alphabetisierung[1]

1. Lernforschung in der Erwachsenenalphabetisierung

Lehr-/Lernforschung hat Tradition in der Erwachsenen- und Weiterbildung (Schrader/Berzbach 2005; Zeuner/Faulstich 2009; Ludwig, im Ersch.). Dabei ist *Lern*forschung von der *Kursinteraktions*- bzw. *Lehr*forschung zu unterscheiden: So nimmt Interaktionsforschung Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden in den Blick, z.B. als Machtbeziehung, als Kommunikationsbeziehung, in Bezug auf Verständigungsprobleme aufgrund differenter Deutungsmuster oder auf ein Partizipationsproblem der Teilnehmenden (Siebert/Gerl 1975; Kejcz u.a. 1980; Kade 1992; Nolda 1996/2010). Demgegenüber untersucht die *pädagogische* Lernforschung (im Unterschied zur *psychologischen* Lernforschung) Lernprozesse in ihrer subjektiven Eigensinnigkeit (Ludwig, im Ersch.). Gefragt wird – vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und biografischer Rahmungen – ob und wie die Teilnehmenden die (Lehr-)Gegenstände zu ihren Lerngegenständen machen.

Weil Lernbegleitungskonzepte in der Alphabetisierungsarbeit ein wichtiger Bestandteil professionellen pädagogischen Handelns sind, ist das Verstehen der Lernprozesse funktionaler Analphabeten besonders wichtig. Wer individuelle Lernprozesse wirksam begleiten möchte, benötigt vertiefte Kenntnisse über sie. Trotzdem bleibt die Untersuchung des Lernens in diesem Bereich bislang ein Forschungsdesiderat.

Die ersten empirischen Arbeiten in der Alphabetisierung legten ihren Fokus auf die Erfassung der Lebensbedingungen funktionaler Analphabeten (Oswald/Müller 1982) und auf die systematische Erforschung der Ursachen von Analphabetismus (Döbert-Nauert 1985) mittels auf Lehrerfahrung basierender, thesengeleiteter strukturierter Gespräche. In Anschlussuntersuchungen wurden zunehmend Lernmotive im Rahmen lose strukturierter Interviews berücksichtigt (Namgalies 1990). In ihrer biografieanalytischen Studie identifiziert Egloff (1997) mittels autobiografisch-narrativer Interviews biografische Muster und Bewältigungsstrategien funktionaler Analphabeten. Damit rückt sie erstmalig von einer reinen Defizitperspektive ab und zeigt positive Lebensaspekte funktionaler Analphabeten auf. Bis dahin wurde die Kumulation von Negativerfahrungen in Familie oder Schule in Verbindung mit der Entwicklung eines negativen Selbstbildes hervorgehoben. Aktuelle Studien folgen dieser Interpretationsperspektive (Schneider/Gintzel/Wagner 2008). Der Blick auf die Biografie stellt nach wie vor den Schwerpunkt der Alphabetisierungsforschung dar (Linde 2008; Egloff/Jochim/Schimpf 2009).

1 Der vorliegende Beitrag präsentiert Ergebnisse des BMBF-geförderten Forschungsprojekts „Systematische Perspektiven auf Lernbarrieren und Lernberatung in der Erwachsenenalphabetisierung“ (SYLBE).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

In der vorliegenden Untersuchung wird das Forschungsdesiderat „Lernen funktionaler Analphabeten“ aufgegriffen und ein theoretischer Zugang gewählt, der den Schwerpunkt auf Lernbegründungen legt, die in der aktuellen Lebenssituation vorfindbar sind. Über aktuelle, aber auch biografische Lernbegründungen und Bedeutungs-Begründungs-Analysen sollen Lernprozesse zugänglich gemacht werden. Wir nehmen dabei Bezug auf die pädagogische Lernforschung: auf die Arbeiten von Lave/Wenger (1991) und insbesondere auf empirische Studien in der subjektwissenschaftlichen Theorielinie (Ludwig 2000 u. 2008; Grotlüschen 2003; Langemeyer 2005; Schwab 2005; Weis 2005; Grell 2006), wie sie im Anschluss an Klaus Holzkamp (1993) entstanden sind. Im Mittelpunkt steht die Frage, warum und wie Menschen Lernprojekte (in dieser Untersuchung das Projekt Schriftsprache) aufnehmen bzw. verweigern.

2. Untersuchungsdesign

Empirische Lernforschung setzt ein theoretisches Modell vom Lernen voraus. In der vorliegenden Untersuchung wurde Lernen in Anlehnung an Klaus Holzkamp (1993) als eine reflektierte Form sozialen Handelns verstanden, das immer dann möglich wird, wenn die eigene Handlungsfähigkeit als begrenzt erlebt wird und erweitert werden soll. Lernen verläuft begründet und ist somit für andere Menschen verstehbar (sowie in wissenschaftlichen Untersuchungen rekonstruierbar). In Anlehnung an den symbolischen Interaktionismus wird Teilhabe bei Holzkamp in einem sehr weiten Sinne als Verfügung über die gesellschaftlich gegebenen Bedeutungs- und Wissensräume verstanden. Das Beherrschen der Schriftsprache ist so gesehen die Verfügung über den gesellschaftlichen Bedeutungsraum der Schriftsprache – mit all seinen Möglichkeiten und Beschränkungen. Auf einem gegebenen Stand der Verfügung über gesellschaftlich gegebene Bedeutungen – was gleichzusetzen ist mit einem gegebenen Stand individueller Handlungsfähigkeit – besitzen Individuen also bereits gesellschaftliche Teilhabe. Treten bei diesem Stand individueller Teilhabe Einschränkungen der Handlungsfähigkeit auf – sogenannte Handlungsproblematiken, also z.B. das Unvermögen, beim Einkaufen Beschriftungen und Texte zu lesen – kann sich aus der Handlungsproblematik heraus unter bestimmten Voraussetzungen eine Lernbegründung entwickeln, die über die Erweiterung des gegebenen Bedeutungsraumes auf die Erweiterung der gegebenen Handlungsfähigkeit und Teilhabe zielt.

Dieses theoretische Modell unterscheidet sich von anderen Modellen, die Lernen als nur innerpsychischen Vorgang betrachten, z.B. als kognitive Leistung oder als Reiz-Reaktions-Beziehung. Solche Prozesse sind nicht beobachtbar. Sie lassen sich nur indirekt über deren Ergebnisse erschließen.

Unser Erkenntnisinteresse galt dem Lernprozess, den Gründen für Abbrüche (als biografischer Pol des Begründungszusammenhangs) und insbesondere der Wiederaufnahme im Zusammenhang mit dem aktuellen sozialen Kontext der Lernenden (als situationaler Pol des Begründungszusammenhangs). Deshalb haben wir uns die Re-

konstruktion der Lernbegründungen von Alphakurs-Teilnehmenden zum Ziel gesetzt. In methodischer Hinsicht verlangt der Forschungsgegenstand „Lernbegründung" einen verstehenden Zugang. Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen von 21 problemzentrierten Interviews, die mit Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen geführt wurden. In den Interviews wurde nach biografischen Lernerfahrungen, Verläufen und den Lehr-/Lernprozessen im aktuellen Alphabetisierungskurs gefragt. Es gelang, eine gleichmäßige Verteilung hinsichtlich Alter, Geschlecht und Region herzustellen: Die Altersspanne reichte von 24 bis 71 Jahren, befragt wurden elf Frauen und zehn Männer aus fünf Bundesländern aus städtischen und ländlichen Räumen. Die Datenauswertung erfolgte auf Basis der Grounded Theory.

3. Forschungsergebnisse

Ob und wie jemand das Lernprojekt „Erlernen der Schriftsprache" aufgreift, hängt ganz wesentlich von den Teilhabeerfahrungen in seiner (Lern-)Biografie und von den situationalen Gegebenheiten in seiner aktuellen Lebenswelt ab – einschließlich der Rahmungen, die der Alphakurs setzt. Uns sind Kursteilnehmende mit ganz unterschiedlichen Teilhabemodi in den gesellschaftlichen Reproduktionsfeldern Familie, Soziales und Beruf/Arbeit begegnet: von Teilnehmenden, die „mitten im Leben" standen und ehrgeizige Lernprojekte verfolgten, bis hin zu Teilnehmenden, die in einer sehr zurückgenommenen Weise am Kurs teilnahmen und nur auf die Lernanforderung der Bundesagentur für Arbeit reagierten.

Mit Blick auf ihre biografischen Lernerfahrungen berichten unsere Interviewpartner von dysfunktionalen Familien und negativen Schulerfahrungen. In den Erzählungen kommt das Gefühl zum Ausdruck, ignoriert, stehen gelassen und vernachlässigt worden zu sein oder als Problemkind zu gelten. Diese primären Kindheitserfahrungen wurden als spezifische Qualität von Teilhabeerfahrung im Vergesellschaftungsprozess interpretiert. Die drei zentralen Reproduktions- und Bewährungsfelder, die in der Sozialphilosophie und den Sozialwissenschaften seit Hegel (im Kontext der Ausbildung von Sittlichkeit) reflektiert werden, sind die *Familie*, das *Gemeinwesen* und der *Beruf* (Honneth 1992; Oevermann 1995). In diesen Feldern verlaufen die Vergesellschaftungsprozesse als Anschluss des Menschen an gesellschaftliche Ressourcen, Sinn-, Wissens- und Bedeutungshorizonte, Solidaritätsbekundungen, kulturelle und materielle Leistungen dieser Gesellschaft – oder aber als Ausschluss aus alledem.

Ein Großteil der Interviewten erfuhr als Kind in dem zentralen Vergesellschaftungsfeld *Familie* nicht die für diese Gesellschaft üblichen Routinen, Wissens- und Bedeutungshorizonte, die üblichen sozialen Haltungen als Einstieg und Ausgangspunkt für gesellschaftliche Teilhabe in anderen zentralen Vergesellschaftungsfeldern und Funktionsbereichen (z.B. im Feld Schule/Beruf). Funktionale Analphabeten wachsen zu einem großen Teil in dysfunktionalen Familien auf und nehmen sich bereits dort als überflüssig wahr. In der Schule geraten sie schnell in eine Außenseiterrolle. Dieser

Zusammenhang von funktionalem Analphabetismus und einer schwierigen Kindheit wurde auch in den zurückliegenden Alphauntersuchungen wiederholt festgestellt.

Im Zusammenhang gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse lässt sich diese Entwicklung folgendermaßen verstehen: In der dysfunktionalen Familie werden Kinder nicht oder zu wenig in solche Funktions- und Vergesellschaftungsprozesse einbezogen, die auf Schule vorbereiten. Honneth (1992) bindet in seiner Anerkennungstheorie die Anerkennung an die für die Gesellschaft erbrachten Funktionen. In unseren Fällen bedeutet dies: Weil die Kinder aus dysfunktionalen Familien den Kreislauf von Anerkennung und Funktion/Leistung in der Familie nicht erfahren haben, entsprechen sie in der Schule nicht den gestellten Leistungsnormen und erhalten dort ebenfalls keine Anerkennung. So erleben sie eine Spirale reduzierter Anerkennung, die ihnen den Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe erschwert bzw. verwehrt und so die geschilderten Exklusionserfahrungen evoziert (vgl. Ludwig/Müller 2011, S. 119ff.).

Die Kinder werden von den für die Schule relevanten sozialen Netzen ausgeschlossen. Im Inklusionsdiskurs wird in diesem Kontext von „Mehrdimensionalität der Exklusion" gesprochen (vgl. Kronauer 2010, S. 47) bzw. systemtheoretisch von „fester Integration": Der Ausschluss aus einem Funktionssystem zieht den Ausschluss aus anderen automatisch nach sich (vgl. Luhmann 1995, S. 259). Wer keine sozialen Netze hat, erhält auch keinen Schulabschluss bzw. als Erwachsener keine Arbeit und umgekehrt.

Wer aber von der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen wird, dem stellen sich im Zusammenhang mit Teilhabe auch keine Probleme mit deren Erweiterung. Mit anderen Worten: Wer keine Teilhabe erfährt, kann auch keine Handlungs- und Lernproblematiken im Zusammenhang mit Teilhabe entwickeln. Gesellschaftliche Teilhabeprozesse sind so gesehen die Bedingung der Möglichkeit, Handlungsproblematiken überhaupt erfahren zu können und in der Folge davon Lernbegründungen für den Erwerb der Schriftsprache zu entwickeln. Ohne Teilhabe findet auch kein Lernen statt.

Die Interviews zeigen, dass Inklusionserfahrungen für funktionale Analphabeten im weiteren biografischen Verlauf eine wichtige Bedingung der Möglichkeit von Handlungsproblematiken und damit auch von Lernbegründungen sind. Ein Rollenwechsel, beispielsweise durch das Eintreten in die nachelterliche Phase, bringt den Wunsch nach größerer Anerkennung in anderen Bereichen (Beruf, Ehrenamt) mit sich. Auch die Familie selbst kann Handlungsproblematiken auslösen: Mit dem Eintritt ihrer Kinder in die Schule werden Eltern wieder stärker mit Schriftsprache konfrontiert. Die elterliche Autorität wird damit bedroht. Der Wegfall von Hilfesystemen kann aufgrund einer Handlungsproblematik ebenfalls eine Lernbegründung in Richtung erweiterter Teilhabe mit sich bringen. Andererseits kommen in den Interviews auch Begründungen für eine Nichtteilhabe zum Vorschein. Arbeitslosigkeit bei gleichzeitiger Teilhabe in anderen Funktionsfeldern, wie beispielsweise der Familie, kann eine gewünschte Isolation vom Berufsfeld begründen und damit fehlende Handlungsproblematiken erklären.

In den 21 Interviews zeigen sich verschiedene Inklusions- und Teilhabeprozesse. Die Interviewten haben in unterschiedlicher Weise an der Gesellschaft teil und begründen ihr Lernen vor diesem Hintergrund sehr unterschiedlich: von mehr oder weniger defensiv, verhalten und den Status quo sichernd bis hin zu expansiven Lernbegründungen, die auf erweiterte gesellschaftliche Teilhabe zielen (vgl. Holzkamp 1993, S. 191ff.). Im Ergebnis unserer Untersuchung unterscheiden wir fünf Lernbegründungstypen entlang der Dimension *Teilhabe*.

An Kluge (2000) orientiert, versteht man unter einer Typologie eine auf Merkmalen basierende Gruppeneinteilung, die sowohl ähnliche Elemente innerhalb eines Typus als auch möglichst kontrastierende Elemente zwischen den Typen differenziert erfasst: „Mit dem Begriff Typus werden die gebildeten Teil- und Untergruppen bezeichnet, die gemeinsame Eigenschaften aufweisen und anhand der spezifischen Konstellation bzw. Kombination dieser Eigenschaften beschrieben und charakterisiert werden können" (Kluge 2000, Abs. 2). Eine Typologie basiert also auf einem ausgewiesenen Merkmalsraum, der „im Laufe des Auswertungsprozesses anhand des Datenmaterials – sowie des theoretischen (Vor-)Wissens – erarbeitet und dimensionalisiert" wird (ebd., Abs. 7). In diesem induktiv-deduktiven Wechselspiel werden, ausgehend von einzelnen Kodes und deren Beziehung zueinander, über- und untergeordnete Kategorien gebildet (Strauss/Corbin 1996). Diese können anhand von Dimensionen in Teilbereiche ausdifferenziert werden, welche wiederum spezifische Ausprägungen bzw. Eigenschaften besitzen. So kann der Merkmalsraum auch als „Raster" beschrieben werden. Hierin werden bestimmte Konstellationen sichtbar, die eine Typenbildung begründen.

Im Rahmen des Auswertungsprozesses kristallisierten sich drei Kategorien heraus, die den Merkmalsraum der Typologie bestimmen (siehe Tab. 1):

- Die Kategorie *Bedeutungsraum* ist durch die drei Dimensionen Teilhabeausrichtung (sichernd – erweiternd), die personale Situiertheit (Inklusion/Exklusion in Familie, Beruf, Gemeinwesen) und Handlungsprämissen (ökonomisch, sozial, kulturell oder als Mischform) charakterisiert.
- Im Rahmen der Kategorie *Reflexion* sind die stärker oder schwächer ausgeprägten Selbstverständigungsversuche hinsichtlich der eigenen Kompetenzen im Schriftsprachbereich, des engeren sozialen Umfeldes sowie der gesellschaftlichen Verhältnisse gefasst. In den Lebensbereichen konnten ganz typische „Reflexionsgrade" identifiziert werden (begrenzt, ambivalent oder differenziert reflektierend).
- Die Kategorie *Lernen* ist fünffach dimensioniert: Die erste Dimension besteht in Handlungs- und Lernproblematiken, die einseitig bis vielschichtig sein können, und die – als zweite Dimension definiert – mit einer Diskrepanzerfahrung einhergehen, die mehr oder weniger wahrgenommen wird. Bei den Dimensionen Lerninteresse und Lernstrategien geht es um die Ausprägung der Vielseitigkeit. Als fünfte Dimension kristallisierte sich die Lernerfolgsaussicht heraus, die schließlich die individuelle Zuversichtlichkeit hinsichtlich des Erfolgs beim Schriftspracherwerb ausdrückt.

Kategorien	Dimensionen		Eigenschaften			
Bedeutungs-raum	Teilhabeausrichtung		sichernd	erweiternd		
	personale Situiertheit	Inklusion	Familie	Gemeinwesen	Beruf	
		Exklusion	Familie	Gemeinwesen	Beruf	
	Handlungsprämissen		sozial	ökonomisch	kulturell	
Reflexion	Biografie		ausgeprägt	partiell		
	Kompetenzen		differenziert	partiell	ambivalent	
	Gesellschaft		mehr-perspektivisch	partiell	keine	
Lernen	Handlungsproblematik/ Lernproblematik		vielschichtig	einseitig	vorhanden/nicht vorhanden	
	Diskrepanzerfahrung		vorhanden	potentiell vorhanden	vorhanden/nicht vorhanden	
	Lerninteressen/ Lerngegenstand		unbestimmt	eindimensional	mehrdimensional	
	Lernstrategie		keine	suchend	altbewährte nutzend	vorhandene ergänzend
	Lernerfolgsaussicht		resigniert	skeptisch	offen	zuversichtlich

Tabelle 1: Merkmalsraum (eigene Darstellung)

Anhand typischer Konstellationen der drei Kategorien mit ihren jeweiligen Dimensionen und Eigenschaften lassen sich fünf Lernbegründungstypen identifizieren:[2]

1. *Teilhabesichernde resignierte Lernbegründungen* sind vor allem durch widerständiges Lernen gekennzeichnet. Die mit Schriftsprache verbundenen Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe werden kaum wahrgenommen, da der Bedeutungsraum Familie den zentralen Fokus und damit die Handlungsprämissen bestimmt. Es gilt, diesen Raum zu schützen und zu sichern und damit verbundene Veränderungen, die als Bedrohung des Status quo empfunden werden, abzuwehren. Die psycho-soziale und die finanzielle Existenzsicherung stellen die Handlungsprämissen dieses Begründungstyps dar. Sowohl die Gestaltungsmöglichkeiten in der Gesellschaft als auch das Erlernen der Schriftsprache werden als begrenzt erlebt

2 Im Rahmen dieses Beitrages ist nur eine sehr verkürzte Darstellung der Typologie möglich; die Konkretisierung der Kategorien in den einzelnen Lernbegründungstypen erfolgt in einer späteren Publikation zum Projekt SYLBE; mehr zum Projekt auch unter: www.sylbe.de.

und stützen eine resignierte Haltung, die Lernprozesse behindert. Im Inklusionsfeld Familie wird am ehesten die Möglichkeit für Handlungsoptionen gesehen, da hier die umfangreichste Teilhabe vorzufinden ist.

2. Bei *teilhabesichernden ambivalenten Lernbegründungen* entstehen Handlungsproblematiken, die Lernprozesse begründen. Jedoch werden die eigenen Widerstände in sehr reduzierter Weise reflektiert, so dass der Lernprozess nach dem Beginn sogleich wieder stoppt. Lernanlässe stehen im Zusammenhang mit der Familie, insbesondere den eigenen Kindern und den damit erforderlichen Unterstützungsleistungen. Über Jahre hinweg aufgebaute Handlungsroutinen stehen den beginnenden Lernprozessen im Weg, da ihre behindernde Funktion wenig reflektiert wird. So bleibt der Lernprozess höchst fragil und Lernfortschritte werden sehr mühselig.
3. Die stärkste Ausprägung von Ambivalenz ist bei *teilhabeorientierten ambivalenten Lernbegründungen* zu finden. Handlungsproblematiken werden sehr widersprüchlich wahrgenommen – einerseits auf ganz vielfältige Weise und andererseits werden sie negiert. Bei diesem Handlungstyp wird eine spezifische Teilhabekonstellation offenbar, da hier eine Inklusion in allen zentralen Gesellschaftsfeldern gegeben ist. Angst vor dem Verlust dieser umfangreichen Teilhabe sowie der Wunsch nach größerer Anerkennung begründen Lernprozesse. Andererseits werden Problematiken zurückgewiesen, denn der Einstieg ins Lernen offenbart eigene Schwachstellen und birgt das Risiko, bewährte Anerkennungsstrukturen zu verlieren.
4. Im Zentrum von *teilhabezurückgewinnenden funktionalen Lernbegründungen* steht die Wiedererlangung bereits erfahrener Teilhabe. Die Handlungsproblematik ist klar identifizierbar und mündet in einen entsprechenden Lernprozess. Die Prämissen liegen hierbei eher im ökonomischen Bereich, typischerweise in der Rückkehr in das Reproduktionsfeld Beruf. Mit Erwerbsarbeit werden Anerkennungsstrukturen verbunden, die es wieder zu erlangen gilt. In den Begründungen wird eine Zuversichtlichkeit hinsichtlich des Lernerfolgs ersichtlich. Die Fortschritte werden wahrgenommen und Schwachstellen im Sinne von Lerngegenständen identifiziert und in den Lernprozess integriert.
5. *Teilhabeerweiternde vielschichtige Lernbegründungen* sind charakterisiert durch vielfältige Handlungs- und Lernproblematiken in verschiedenen Reproduktionsfeldern. Die Handlungsprämissen liegen im sozial-kulturellen Bereich. Die Möglichkeiten der Schriftsprache spiegeln sich in unterschiedlichen Lerninteressen und Lerngegenständen wider. Die im Lernprozess auftauchenden Grenzen werden durch Reflexion und die Entwicklung neuer Lernstrategien überwunden. Dieser Lernbegründungstyp lässt sich häufig dort finden, wo Interesse am Kulturgut Bildung, an gesellschaftlicher Wertschätzung und an der Aufwertung von Beziehungsstrukturen erkennbar wird. Schriftsprachbeherrschung und die damit verbundene gesteigerte Ausdrucksfähigkeit dienen hierbei als Medium. Kompe-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

tenzen und der eigene soziale Handlungskontext werden sehr differenziert reflektiert. Dadurch werden Schwierigkeiten überwunden; die Erfolgsaussicht wird als sehr wahrscheinlich gewertet. Lesen und Schreiben zu lernen bedeutet für diesen Typ, Vergangenheit zu verarbeiten, das Leben neu zu gestalten und eine neue Lebensqualität zu erreichen.

Die Reflexion von Widersprüchlichkeiten und die daraus resultierenden Widerstände ziehen sich durch die Typologie wie ein roter Faden, der verschiedene Verhältnisse von Inklusion und Exklusion beschreibt. Am stärksten ist die Reflexion der gesellschaftlichen Inklusions- und Exklusionsverhältnisse beim teilhabererweiternden vielschichtigen Lernen gegeben, am schwächsten beim teilhabesichernden resignierten Lernen.

4. Erträge

Die Projektergebnisse ermöglichen ein Verständnis der Lernprozesse funktionaler Analphabeten. Mit Bezug auf die Orientierung hin zu einer erweiterten gesellschaftlichen Teilhabe können fünf Begründungstypen abgebildet werden, die zum Teil auf widerständiges Lernen verweisen und sich in ihren Begründungen widersprüchlich darstellen. Deutlich wird, dass es gesellschaftliche Exklusionsprozesse sind, die Handlungsproblematiken und damit die Entwicklung von Lernbegründungen behindern. Auf der anderen Seite führen Inklusionserfahrungen, z.B. im Kontext der selbst gegründeten Familie, im sozialen Umfeld oder im Beruf, zu der Möglichkeit, Interessen nach erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe und damit auch Lerninteressen – wie widersprüchlich sie auch immer sein mögen – zu entwickeln. Gesellschaftliche Teilhabe ist so gesehen nicht nur die Folge von Alphabetisierung, sondern auch die Bedingung ihrer Möglichkeit. Nur wer sich in einem gesellschaftlichen Reproduktionsfeld inkludiert und anerkannt fühlt, erlebt Handlungsproblematiken und kann sich diesen lernend stellen, um die Teilhabe aufrecht zu erhalten oder zu erweitern.

Für die Praxis der Lernbegleitung und Lernberatung in Alphakursen können die rekonstruierten Begründungstypen einen sensibilisierenden Effekt haben. Es ist ein Unterschied, ob jemand seinen sensiblen Raum Familie sichern möchte oder sich Kulturgut aneignen will, um seine Biografie zu verarbeiten und eine neue Position in der Gesellschaft zu erlangen. Die Kenntnis der individuellen Lerngründe bietet Kursleitenden die Möglichkeit, genau dort anzuschließen, wo die Interessen der Lernenden liegen.

Nicht immer kommen Teilnehmende mit einer Handlungsproblematik und Lerninteressen in einen Alphabetisierungskurs, um dort die Schriftsprache zu erlernen und diesen Lernprozess zu reflektieren. Der Kurs kann aber solche Reflexionsprozesse auslösen, wenn die Teilnehmenden eine Selbstverständigungskultur vorfinden. Hierfür sollten Kursleiter sorgen. Eine reflektierte Haltung zur je eigenen Lebenswelt mit ihren Inklusions- und Exklusionserfahrungen, zu ihren behindernden und fördernden

Strukturen sowie zu den darin eingelagerten eigenen Interessen ist Dreh- und Angelpunkt für Lernprozesse und muss daher im Kurs zur Sprache gebracht werden. Die Untersuchung zeigt, dass neben der Komplexität des Gegenstandes Schriftsprache vor allem die reflexive Auseinandersetzung der Lernenden mit der eigenen gesellschaftlichen Positionierung im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion den Lernerfolg bestimmt (vgl. Ludwig/Müller 2011, S. 138). Wie solche reflexiven Auseinandersetzungen im Kursalltag als Lernberatung und Lernbegleitung in verschiedener Weise konzipiert und realisiert werden können, beschreibt der demnächst erscheinende Band zur Lernberatung in der Alphabetisierungsarbeit (Ludwig, im Ersch.).

Literatur

Döbert-Nauert, M. (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Bonn/Frankfurt a.M.

Egloff, B. (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten". Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus". Frankfurt a.M.

Egloff, B./Jochim, D./Schimpf, E. (2009): Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 32, S. 11–22

Grell, P. (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster

Grotlüschen, A. (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster

Hegel, G.W.F. (1972): Grundlinien der Philosophie des Rechts: oder Naturrecht. Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Herausgegeben und eingeleitet von Helmut Reichelt. Frankfurt a.M./Berlin/Wien

Holzkamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a.M./New York

Holzkamp, K. (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Ders. (Hg.): Forum Kritische Psychologie, Bd. 20. Berlin/Hamburg, S. 5–36

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./New York

Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.

Kade, J. (1992): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim

Kejcz, Y./Nuissl, E./Paatsch, H.-U./Schenk, P. (1980): Deutungsmuster als pädagogisches Problem. In: Nuissl, E./Schenk, P. (Hg.): Problemfeld Bildungsurlaub. Braunschweig, S. 187–204

Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001145

Kronauer, M. (2007): Inklusion – Exklusion: ein Erklärungsversuch. Vortrag auf dem 10. Forum Weiterbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Bonn, 8. Oktober. URL: www.die-bonn.de/doks/kronauer0701.pdf

Kronauer, M. (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Ders. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 24–58

Langemeyer, I. (2005): Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik. Eine Fallstudie. Münster

Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge

Linde, A. (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster

Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Potsdam. URL: http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4545/

Ludwig, J. (Hg.) (2008): Interdisziplinarität als Chance. Wissenschaftstransfer und Beratung im Lernenden Forschungszusammenhang. Bielefeld

Ludwig, J./Müller, K. (2011): Lernen und Teilhabe – Ergebnisse aus dem Projekt SYLBE. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bielefeld

Ludwig, J. (im Ersch.): Lehr-, Lernsettings. In: Dörner, O./Schäffer, B. (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Leverkusen

Luhmann, N. (1995): Soziologische Aufklärung, Bd. 6: Die Soziologie und der Mensch. Opladen

Namgalies, L. (1990): Wie entsteht Analphabetismus? In: Namgalies, L./Heling, B./Schwänke, U. (Hg.): Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg, S. 15–130

Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.

Nolda, S. (2010): Macht in Lehr-/Lerninteraktionen Erwachsener. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3, S. 405–419

Oevermann, U. (1995): Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und von sozialer Zeit. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche. Frankfurt a.M., S. 27–102

Oevermann, U. (2001): Die Krise der Arbeitsgesellschaft und das Bewährungsproblem des modernen Subjekts. In: Becker, R./Franzmann, A./Jansen, A./Liebermann, S. (Hg.): Eigeninteresse und Gemeinwohlbindung. Kulturspezifische Ausformungen in den USA und Deutschland. Konstanz

Oswald, M.-L./Müller, H.-M. (1982): Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart

Schneider, J./Gintzel, U./Wagner, H. (Hg.) (2008): Sozialintegrative Bildungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster

Schrader, J./Berzbach, F. (2005): Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/schrader05_01.pdf

Schwab, U. (2005): Begründetes Lernen. Eine Bedeutungs-Begründungsanalyse des Lernhandelns Erwachsener in Qualifizierungsmaßnahmen. URL: http://ub.unibw-muenchen.de/dissertationen/ediss/schwab-uwe/inhalt.pdf

Siebert, H./Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig

Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim

Weis, M. (2005): Lernen im Modus der Selbstverständigung. Methodologische Reflexionen und empirische Erkenntnisse zum subjektiven Lernhandeln. Münster

Zeuner, C./Faulstich, P. (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim/Basel

Forum

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Antje Doberer-Bey/Martin Netzer

Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich

In der relativ kurzen Geschichte der Alphabetisierung und Basisbildung in Österreich haben insbesondere in den letzten zehn Jahren wichtige Entwicklungen stattgefunden. Verschiedene Ereignisse seit dem Jahr 2000 haben hierzu beigetragen: Das Unterrichtsministerium erhält erstmals Finanzmittel des Europäischen Sozialfonds (ESF), die bis dahin den Ministerien für Arbeit und Soziales für Maßnahmen zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit vorbehalten waren. Gleichzeitig werden die ersten PISA-Ergebnisse bekannt, die eine Diskrepanz zwischen den erwarteten und den realen Grundkompetenzen der Pflichtschulabgänger/innen aufzeigen. Und schließlich werden die Initiativen der im Feld tätigen Akteurinnen und Akteure durch die von der UNESCO ausgerufene Dekade der Alphabetisierung 2003–2012 („Literacy Decade") unterstützt. Vor diesem Hintergrund entfalten sich die verschiedenen Entwicklungsaktivitäten und setzt eine Trendwende in der Förderpolitik des Bundes ein.

1. Historischer Exkurs

In Österreich wird im Vergleich zu anderen europäischen Ländern dem Phänomen der nicht ausreichenden Literalität von Erwachsenen relativ spät Beachtung geschenkt. Erst 1990 bewilligt das Unterrichtsministerium das erste Pilotprojekt, das an der Volkshochschule Wien Floridsdorf realisiert wird (vgl. Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997). Ende der 1990er Jahre entstehen weitere Initiativen (Volkshochschule Linz, ISOP Graz, abc-Salzburg), deren Akteure und Akteurinnen sich von Beginn an vernetzen.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass die starke Tabuisierung des Themas in Bezug auf Erwachsene, die in Österreich die Schulpflicht absolviert haben, dazu geführt hat, die Alphabetisierung mit Erwachsenen deutscher Erstsprache und jene von Personen mit anderen Erstsprachen bzw. Migrationshintergrund, insbesondere in Wien, getrennt voneinander zu organisieren und zu entwickeln. In den letzten Jahren gibt es allerdings Bestrebungen, diese Bereiche stärker zusammenzuführen und die unterschiedlichen Ressourcen zu nutzen.

Mit der geänderten Förderpolitik des Unterrichtsministeriums zu Beginn des neuen Jahrtausends wird gezielt der Aufbau von grundlegenden Strukturen für die Basisbildung unterstützt. Erste Lehrgangskonzepte zur „Ausbildung von Alphabetisierungs- und Basisbildungspädagog/inn/en" werden entwickelt und umgesetzt. Auch wird die Vernetzung der vier Institutionen in Wien, Linz, Graz und Salzburg, die zum damaligen Zeitpunkt Basisbildungskurse für Erwachsene deutscher Erstsprache anbieten, gefördert (Netzwerk.Alphabetisierung.at). Die Gründungsmitglieder dieses

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Netzwerkes erarbeiten den Antrag für das erste EQUAL-Projekt „In.Bewegung“ 2005–2007 (ESF), in dessen Rahmen jene Grundlagen für das Feld entwickelt werden, die bis heute die Strukturen der Basisbildung maßgeblich prägen. Auf diese wird in Kapitel 4 näher eingegangen.

2. Begriffe und Zahlen

Der Begriff „Basisbildung“ wird mit dem ersten Pilotprojekt in Abgrenzung zur „Grundschule“ eingeführt, geht es doch um die Arbeit mit Erwachsenen, die sich maßgeblich von der Arbeit mit Kindern unterscheidet bzw. unterscheiden soll. Er umfasst heute folgende Elemente: Lesen, Schreiben, mündliche Sprachkompetenz, Zuhören, Verstehen, Rechnen, Umgang mit Daten und Zahlen, mit Maßen und Formen; den Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), erweitert um die Fähigkeit, eigenständig zu lernen und sich Wissen anzueignen sowie Deutsch als Zweitsprache (DaZ), hierbei insbesondere mündliche Kommunikation, Lesen und Schreiben.[1] Die vom Europäischen Parlament formulierten Schlüsselkompetenzen werden nach Maßgabe der jeweiligen Niveaus integriert und beziehen sich insbesondere auf Kommunikation, Problemlösung und das Arbeiten mit Anderen. Der Begriff „Literalität“ ist dem Englischen *literacy* entlehnt und entspricht dem Begriff „Basisbildung“; er wird vorwiegend im theoretischen Diskurs verwendet.

In den letzten Jahren hat die Sensibilität gegenüber verwendeten Begriffen stark zugenommen. Bei aller Schwierigkeit, zu allgemein akzeptierten und eindeutigen Definitionen zu gelangen, besteht zumindest darin Konsens, den Begriff „Analphabetismus“ zu vermeiden, impliziert er doch ein defizitorientiertes Konzept, das die Gefahr von stigmatisierenden Zuschreibungen birgt (vgl. Kastner 2011). Die vielfältigen Facetten der Handlungskompetenz von Menschen, die den Alltag ohne Schrift meistern, und die Bedingungen, unter welchen sie handeln, werden hier außer Acht gelassen.

Hinsichtlich der Größenordnung des Problems liegen für Österreich keine genaueren Zahlen vor. Anhaltspunkte bieten die verschiedenen Studien der OECD (PISA, IALS). Den Ergebnissen der jüngsten PISA-Studie (2009) zufolge zeigt sich für Österreich folgendes Bild: 16 Prozent der Schüler/innen weisen in allen drei Kompetenzbereichen mangelnde Kenntnisse auf, 28 Prozent verfügen über nicht ausreichendes Leseverständnis und 34 Prozent zählen mindestens in einem Bereich zur Risikogruppe (Stufen 0 und 1). Dass ein hoher Nachholbedarf an Kompetenzerwerb besteht, ist nicht von der Hand zu weisen. Derzeit beteiligt sich Österreich an der PIAAC-Studie der OECD (Programme „for the International Assessment of Adult Competencies“ 08/2011–03/2012).

1 Dies ist eine Definition des Netzwerkes Basisbildung und Alphabetisierung, EQUAL-Projekt „In.Bewegung II“, 2007–2010.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

3. Konzepte der Basisbildung

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Konzepte, die dem Erwerb von Literalität zugrunde liegen, immer auch eine politische Perspektive enthalten. Der Aspekt der Integration aller Menschen in die Gesellschaft spielt hierbei eine große Rolle, d.h. die Fähigkeit, sich in gesellschaftliche, wirtschaftliche, kulturelle und politische Prozesse einzubringen und mit den Veränderungen schrittzuhalten. In Bezug auf Migrant/inn/en werden die als notwendig erachteten Kompetenzen allerdings auf den Erwerb der deutschen Sprache reduziert und es sind keinerlei Maßnahmen vorgesehen, um gesellschaftliche oder berufliche Teilhabe zu ermöglichen bzw. zu fördern (vgl. Doberer-Bey/Hrubesch/Rath im Ersch.).

Die praktische Umsetzung von Konzepten ist in Österreich teilweise vom jeweiligen beruflichen Hintergrund der Akteurinnen und Akteure sowie Trainer/inne/n geprägt – so bei Pädagog/inn/en aus dem Pflichtschulbereich, Fremdsprachunterricht, bei Mitarbeitenden aus sozialen Berufen wie der Soziologie, Kommunikationswissenschaft oder aus künstlerischen Berufen. Verbreitet fließen Ansätze aus bildungspolitischen Bewegungen, insbesondere aus dem lateinamerikanischen Raum (nach Freire) und aus dem angloamerikanischen Raum („new literacies", „multiliteracies") in die Praxis mit ein. Auch wenn die Bezüge nicht ausdrücklich hergestellt sind, werden sie in den meisten Lehrgängen bevorzugt vermittelt. Diesen Zugängen ist gemein, dass sie sich an den jeweiligen Situationen und den Erfordernissen der Lernenden orientieren und verschiedene Aspekte wie aktive Lernprozesse, die Partizipation und Reflexionsfähigkeit oder den kommunikativen und den Beziehungsaspekt hervorheben. Die soziokulturelle Dimension der Ansätze unterstreicht die Tatsache, dass sich die Bedeutung und das Ziel einer schriftsprachlichen Handlung aus dem jeweiligen Kontext ergeben. Allgemein gilt das Ziel des „Empowerment", d.h. die Lernenden maximal zu fördern und sie in ihren Zielsetzungen zu bestärken. Dies erfordert einen Perspektivenwechsel gegenüber den herkömmlichen Vermittlungsformen: Dialog, (gemeinsame) Reflexion und Feedback werden zu zentralen Elementen der Lernprozesse: Hinsichtlich der digitalen Kompetenz besteht Entwicklungsbedarf – sowohl mit Blick auf die Professionalisierung der Trainer/innen als auch auf deren Umsetzung in die Praxis.

4. Errungenschaften der letzten zehn Jahre

Die veränderte Förderpolitik des Bundes und die Finanzmittel des ESF ermöglichen seit der Jahrtausendwende die sukzessive Erarbeitung von Know-how und den systematischen Aufbau von Strukturen für die Basisbildung. Im Folgenden werden die wichtigsten Entwicklungen kurz beschrieben.

4.1 Die Ausbildung von Trainer/inne/n

Zunächst wird die Ausbildung von Trainer/inne/n gefördert, sind sie doch zentrales Element der Basisbildungsarbeit. Lehrgangskonzepte mit dem Schwerpunkt Deutsch als Erstsprache werden an Volkshochschulen Wien Floridsdorf entwickelt, die Volkshochschule Wien Ottakring konzipiert Ausbildungen für den Unterricht in kombinierten Alphabetisierungs- und DaZ-Kursen (Deutsch als Zweitsprache). Die ersten Lehrgänge starten 2003 und werden in der Folge laufend an die Anforderungen des Arbeitsfeldes und den Qualifizierungsbedarf der Trainer/innen adaptiert.

Der eigene Zugang zur Basisbildungsarbeit, der mit den Pflichtschul- und Lehramtsausbildungen nicht vermittelt wird, bedarf eines systemischen Verständnisses von Literalität, das die gesellschaftlichen Zusammenhänge ebenso beinhaltet wie die Hintergründe und Ursachen für das Entstehen von Illiteralität sowie die Sensibilität für die Biografien der Lernenden. Dazu gehört auch die kritische Auseinandersetzung mit Fragen der Bildungsbenachteiligung zur Sensibilisierung und Vermeidung von Praktiken, die eine solche festschreiben. Neben der methodischen und didaktischen Fachkompetenz, einschließlich des Umgangs mit Informations- und Kommunikationstechnologien, müssen die Trainer/innen spezifische Beratungskompetenzen aufweisen, um die Lernenden zu unterstützen und zu begleiten, wollen sie zu gelingenden Lernprozessen beitragen. Die Kenntnis der Prinzipien der Basisbildungsarbeit (Ressourcenorientierung, Orientierung an den Zielen und Bedarfen der Teilnehmer/innen, Schaffung einer angstfreien, respektvollen Atmosphäre usw.) gehören ebenso zum Profil der Trainer/innen wie Kompetenzen im Umgang mit Konflikten und Diversität oder die Fähigkeit, politische Bildung in die Arbeit zu integrieren im Sinne der Stärkung des partizipativen Potentials der Lernenden. Trainer/innen, die mit Migrant/inn/en arbeiten, sollten zusätzlich über Know-how im Fach und in der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache verfügen können.

Später entstehen Kurzausbildungen (Volkshochschule Linz, Bildungsnetzwerk Steiermark), mit denen der steigende Bedarf an ausgebildeten Trainer/inne/n abgedeckt werden soll. Sie dauern in der Regel ca. sechs Monate und vermitteln erste allgemeine Kenntnisse sowie methodisch-didaktische Grundlagen. Durch die laufende Praxiserfahrung und den Besuch von Weiterbildungen sollen die Kompetenzen kontinuierlich weiterentwickelt werden.

4.2 Aufbau von Strukturen und Netzwerken

Im Rahmen der seit 2005 bestehenden EQUAL-Entwicklungspartnerschaft „In.Bewegung“ werden die ersten strukturellen Maßnahmen geplant und umgesetzt. Die spezifische Konstruktion der Projektstrukturen[2] unterstützt diese Entwicklungen. Von

2 Die Richtlinien von EQUAL-Projekten erfordern die Zusammenarbeit von unterschiedlich strukturierten Institutionen und die Einbindung von strategischen Partnern, in der Regel aus der Sozialpartnerschaft (Wirtschaftskammer, Arbeiterkammer, Gewerkschaft). Auch werden sie, im Gegensatz zu anderen Programmen, mit 100 Prozent des Kostenvolumens gefördert.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Beginn an sind eine solide Basisstruktur, die Professionalität der Handelnden und die Qualität der Rahmenbedingungen ein besonderes Anliegen.

Im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft „In.Bewegung" entsteht im Laufe der Jahre eine breite Basis vernetzter Institutionen unterschiedlicher (Bildungs-)Traditionen und damit spezifischen Know-hows, deren Ressourcen und Erfahrungen in die Entwicklungsarbeit einfließen. Die institutionelle Vielfalt und die strategischen Partnerschaften ermöglichen die Vernetzung der verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen. Doch auch außerhalb dieser Entwicklungspartnerschaft entwickeln sich zunehmend Netzwerke und Kooperationen, beispielsweise die Organisationen aus dem Bereich der Arbeit mit Migrant/inn/en (MIKA).

Die Vernetzung der Akteurinnen und Akteure im Feld stellt für die Professionalisierung der Alphabetisierungs- und Basisbildungsarbeit ein wesentliches Element dar. Regelmäßige Treffen, der Austausch mit Kolleg/inn/en und die gemeinsame Auseinandersetzung mit Inhalten und Zielen tragen zur Professionalität des Einzelnen bei. Gerade in diesem Bereich ist die Offenheit für Anregungen von außen, sind Anstöße für die Reflexion der eigenen Praxis äußerst wichtig. Regionale und überregionale, aber auch internationale Netzwerke unterstützen diese Form der Professionalisierung. Auch die teilweise jährlich stattfindenden Fachtagungen der verschiedenen Netzwerke dienen dieser Zielsetzung.

Die zentrale Anlaufstelle, das „Alfa-Telefon Österreich", ist ebenfalls eine wichtige Errungenschaft. Hier werden Interessent/inn/en von speziell ausgebildeten Berater/inne/n über das aktuelle österreichweite Kursangebot informiert und beraten. Aber auch am Thema Interessierte und Multiplikator/inn/en können sich mit ihren Fragen an diese Stelle wenden. Die übersichtliche Homepage enthält alle wichtigen Dokumente und Ergebnisse der Projekte, Fachbeiträge und Informationen über Aus- und Weiterbildungen.[3] Für Trainer/innen ist ein eigener Bereich eingerichtet, der eine umfangreiche Materialiensammlung und eine Plattform zum Austausch mit anderen Kolleg/inn/en enthält.

Ein weiteres zentrales Thema ist die Öffentlichkeitsarbeit, stellt sie doch einen sensiblen Bereich in der Basisbildung dar. Texte vermitteln Haltungen, sie können einladend oder abweisend sein und sie können Zuschreibungen enthalten, die nicht intendiert sind. Eine behutsame Planung des Auftritts nach außen ist erforderlich. Auf der Grundlage der Ergebnisse von Fokusgruppen wurden Richtlinien bzw. Thesen einer nicht diskriminierenden Kommunikation erarbeitet, auf die für die Bewerbung von Kursen zurückgegriffen werden kann.

4.3 Innovative Modellprojekte

Eine Besonderheit stellen die verschiedenen Modellprojekte und Qualifizierungsmaßnahmen dar, die im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft *In.Bewegung* entwickelt wurden. Sie beziehen sich auf folgende Themenbereiche:

3 vgl. www.alphabetisierung.at

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

- Basisbildung am Arbeitsplatz, am Beispiel der lederverarbeitenden Industrie – in Kärnten
- Angebote im betrieblichen Kontext unter Einbindung der Betriebsräte, am Beispiel der Metallindustrie – in Oberösterreich
- Basisbildung in strukturschwachen Regionen: Die Arbeit mit Frauen und mit gemischten Gruppen unter Einsatz von Computer und Internet – im Pongau
- Basisbildung an der Schnittstelle zwischen Schule und Einstieg in das Berufsleben – in Graz

Sie im Detail hier darzustellen, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Es zeigt sich, dass trotz des Modellcharakters und der erfolgreichen Umsetzung dieser Maßnahmen die Aufrechterhaltung und Weiterführung nicht immer gelingt und die Bereitschaft der Betriebe, hier weiterhin zu investieren, nicht gewährleistet ist.

4.4 Qualitätsstandards

Im Rahmen des EQUAL-Projektes „In.Bewegung" 2005–2007 werden Qualitätsstandards für das Arbeitsfeld entwickelt. Sie beruhen auf einer Internetrecherche und auf Interviews mit Expert/inn/en aus England, Deutschland und der Schweiz. Sie beziehen sich auf die Ebenen der institutionellen Rahmenbedingungen, der Angebotskonzepte sowie die Qualifikation der Trainer/innen. Ziel der Qualitätsstandards ist es, jene Rahmenbedingungen zu schaffen. Sie sollen im Sinne der Stärkung des Individuums den Zugang zu Bildung ermöglichen und darüber hinaus Chancen zur Ausübung des Rechtes auf Bildung und zur persönlichen Weiterentwicklung bieten. Die wichtigsten Standards werden in das Programmplanungsdokument der „Förderinitiative Erwachsenenbildung" übernommen und sind somit richtungsweisend bis zum Jahr 2014.

Zur Umsetzung der Qualitätsstandards liegt auch ein System vor, das die einzelnen Institutionen bei der Selbstevaluierung unterstützt: eine Broschüre, ein Handbuch und ein Tool, basierend auf der Balanced ScoreCard. Die als Checklisten formulierten Standards können über verschiedene Stufen wie Analysen und Selbstbewertung, kollegialer Dialog sowie die Evaluierung im Netzwerk bewertet und umgesetzt werden (vgl. Mayrhofer 2009).

5. Strategien und Länder-Bund-Fördermodell

Auch auf bildungspolitischer Ebene wurden die Themenfelder Alphabetisierung und Basisbildung in jüngerer Zeit verstärkt vorangetrieben und die entsprechenden Programme zur inhaltlichen und finanziellen Absicherung in strategische Gesamtkonzeptionen integriert. Herausragendes Beispiel dafür ist die im Juli 2011 von der Österreichischen Bundesregierung beschlossene „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen/LLL: 2020", in der eine von insgesamt zehn Aktionslinien explizit auf das „kostenlose

Nachholen von grundlegenden Abschlüssen und die Sicherstellung der Grundkompetenzen im Erwachsenenalter" abzielt. Für den Umsetzungszeitraum bis 2020 wurde hierzu eine Reihe konkreter Ziele und Maßnahmen formuliert.

Von unmittelbarer Bedeutung ist insbesondere die strategische Partnerschaft zwischen Bund und Ländern, die seit 1. Januar 2012 unter dem Titel „Initiative Erwachsenenbildung" besteht. Diese Initiative, der ein föderal konzertierter Planungs- und Entwicklungsprozess vorangegangen ist, hat den quantitativen Ausbau sowie die gleichzeitige qualitative Weiterentwicklung der Bildungsprogramme im Bereich Alphabetisierung und Basisbildung bis zum Jahr 2014 zum Ziel.

Im Rahmen der „Initiative Erwachsenenbildung" werden erstmals in Österreich unentgeltliche Bildungsangebote für Erwachsene in den Bereichen „Basisbildung/Grundkompetenzen" sowie „Nachholen des Pflichtschulabschlusses" flächendeckend implementiert. Die Budgetmittel zur Umsetzung des Programms werden im Wege eines Kofinanzierungsmodells vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und den Ländern zu gleichen Teilen bereitgestellt, womit es erstmals seit Bestehen der Zweite Republik gelungen ist, eine föderal konzertierte Aktion im Bereich der Erwachsenenbildung zu etablieren.

Die Abwicklung des Programms folgt dem Prinzip, dass die Qualität bundesweit einheitlich gesichert wird, die konkrete Förderentscheidung über das Ansuchen eines Bildungsträgers jedoch ausschließlich durch das jeweilige Land erfolgt und der Bund in weiterer Folge seinen Finanzierungsanteil im vertraglich vereinbarten Rahmen an das Land refinanziert (One-stop-shop als Prinzip der Förderabwicklung).

Folgende Gesichtspunkte sind für das Länder-Bund-Förderprogramm ausschlaggebend:

1. Gemeinsame Zieldefinitionen

Einheitliche Definition der Zielgruppen:
Bund und Länder kamen darin überein, dass im Bereich „Basisbildung/Grundkompetenzen" auf Personen mit Migrationshintergrund zwar besondere Rücksicht genommen werden muss, dass die Frage der Grundbildung aber nicht auf Migrant/inn/en mit geringer Erstausbildung eingeschränkt werden darf. Für die bildungspolitische Gesamtargumentation bedeutet bereits dieser Konsens einen wichtigen Erfolg.

Bundesweit einheitliche Zugangskriterien für die betroffenen Menschen:
Länder und Bund verständigten sich darauf, als einziges Kriterium für die Förderfähigkeit den entsprechenden Bildungsbedarf festzulegen. Die höchst unterschiedlichen Förderkriterien der Länder, die zum Teil auf Beschäftigungsstatus, Lebensalter oder auf die Staatsangehörigkeit abzielten, konnten damit im Sinne einer größtmöglichen Angebotsöffnung vereinheitlicht werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

2. Wissenschaftlich fundierte Mengengerüste

Auf Basis entsprechender Daten aus dem Mikrozensus sowie unter Mitarbeit namhafter Wissenschaftler/innen wurde eine differenzierte Bedarfsschätzung je Bundesland vorgenommen. Darüber hinaus wurden unter Berücksichtigung der erschwerten Erreichbarkeit der Zielgruppe sowie der unterschiedlichen Budgetspielräume in den Ländern konkrete Zielgrößen pro Programmjahr und Bundesland formuliert (vgl. Tab. 1).

Bundesland	Zielgruppen-größe	2012	2013	2014
Burgenland	700	35	35	40
Kärnten	2.500	70	80	100
Niederösterreich	2.800	300	300	300
Oberösterreich	7.000	230	242	253
Salzburg	3.000	100	100	100
Steiermark	4.000	63	63	63
Tirol	3.500	100	110	120
Vorarlberg	5.500	100	100	100
Wien	21.000	1.100	1.285	1.285
Summe Teilnehmer/innen	**50.000**	**2.098**	**2.315**	**2.361**

Tabelle 1: Bedarfsschätzung und Zielgrößen je Bundesland

3. Bundesweit einheitliche Durchführungsstandards

Wie zu Beginn bereits erwähnt, wurden ab dem Jahr 2000 Angebote zur Alphabetisierung und zur Grundbildung verstärkt mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) kofinanziert und konnten so sukzessiv ausgebaut werden. Ausgehend von den Erfahrungen, die in diesem Zusammenhang gewonnen werden konnten und unter Einbeziehung von Praktiker/inne/n und Expert/inn/en wurden nunmehr einheitliche qualitative Mindeststandards für die Bildungsangebote im Rahmen des neuen Fördermodells festgelegt, die folgende Kriterien abdecken:

f) Raumausstattung, Infrastruktur etc. der Anbieter,
g) Inhalte und pädagogische Gesamtstruktur der Bildungsmaßnahmen (Kompetenzfeststellung zu Maßnahmenbeginn, Curriculum, Beratung und Coaching etc.),
h) Qualifikation der Berater/innen und Trainer/innen (unter Berücksichtigung nichtformaler Qualifikationen).

Die Gruppengröße soll zehn Teilnehmende nicht übersteigen, wobei es in vielen Konstellationen ratsam erscheint, ab einer Gruppengröße von sechs Teilnehmer/inne/n zumindest phasenweise eine zweite Lehrkraft vorzusehen.

Die Gesamtstruktur der Bildungsmaßnahme hat grundsätzlich dem nachstehend ersichtlichen Schema zu folgen (Abb. 1). Für die konkrete Ausgestaltung entscheidend ist allerdings, welche Zielgruppe mit der Bildungsmaßnahme erreicht werden soll. Die

Schlüssigkeit und Validität des elaborierten Konzepts im Hinblick auf die konkreten Bedürfnisse der Zielgruppe ist deshalb ausschlaggebend für die erfolgreiche Akkreditierung eines Angebots und damit auch für die Zuerkennung der entsprechenden Fördermittel.

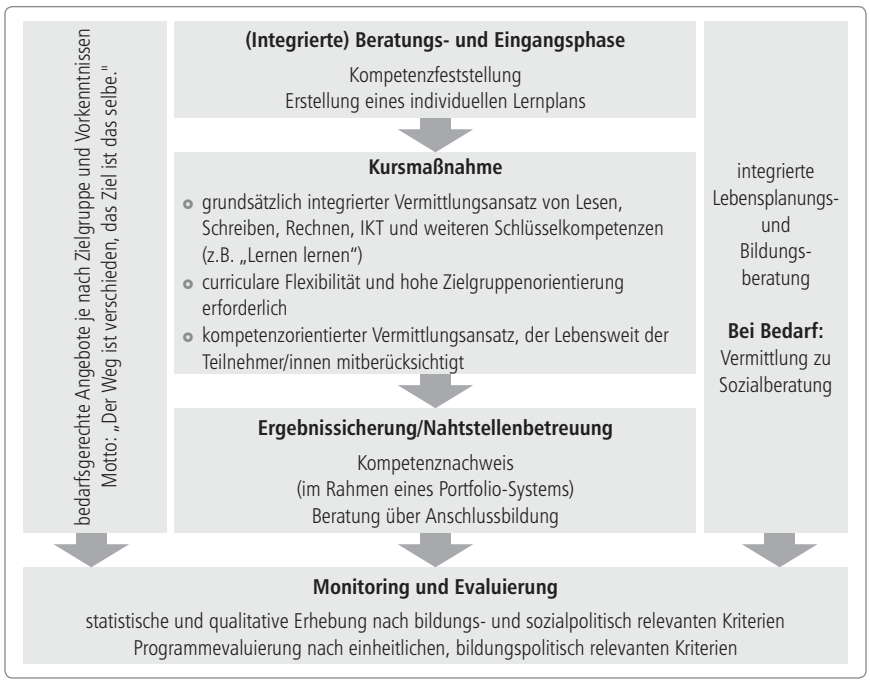

Abb. 1: Aufbau der Bildungsmaßnahmen im Länder-Bund-Fördermodell

4. Länder-Bund-Kofinanzierungsmodell

Für den Programmbereich „Basisbildung/Grundkompetenzen" wurde ein Bandbreitenmodell zwischen 100 und 400 Unterrichtseinheiten und förderfähigen Kosten von 100 bis 200 Euro je Unterrichtseinheit gewählt, um den unterschiedlichen Bedürfnissen innerhalb der Zielgruppe gerecht zu werden und die erforderliche Flexibilität in der pädagogischen Ausgestaltung der Maßnahmen zu gewährleisten (z.B. Personen mit Erstsprache Deutsch und Personen mit anderer Erstsprache, Personen mit klar abgegrenzten Problemen beim Schreiben und Personen, welche elementare Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechnen haben usw.).

Insgesamt werden von Bund und Ländern bis 2014 rund 22 Mio. Euro für die Umsetzung der kostenfreien Angebote zur Alphabetisierung und Grundbildung bereit gestellt. Mit durchschnittlich kalkulierten 3.250 Euro pro Teilnehmer/in wurde ein finanzieller Rahmen geschaffen, in dem auch die qualitativen Aspekte adäquat vorangetrieben werden können.

6. Aktuelle Diskussion und Perspektiven

Auch wenn die Potenziale, die mit Alphabetisierung und Grundbildung verbunden sind, während der letzten Jahre bildungspolitisch verstärkt artikuliert wurden und das gesamte Bildungsfeld eine stetige Aufwertung erfuhr, müssen doch etliche Fragen erst auf die Agenda gebracht und von Politik, Verwaltung und der Erwachsenenbildung gemeinsam vorangetrieben werden. Dazu zählen insbesondere:

- kostengünstige Aus- und (laufende) Weiterbildung für Berater/innen und Trainer/innen,
- Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Trainer/innen um Kontinuität und Qualitätsentwicklung gewährleisten zu können,
- Intensivierung der Forschungstätigkeit und Ausbau der wissenschaftsgeleiteten Qualifizierung in diesem Bereich,
- gesellschaftliche Verbreiterung des Verständnisses von Bildungsbenachteiligung mit dem Ziel der Sensibilisierung und einer dynamischen Veränderung von Praktiken,
- stärkeres Engagement von Betrieben und Interessensvertretungen,
- Klärung der Chancen und Risiken einer Zuordnung von Grundbildungsangeboten in den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR).

Literatur

Brugger, E./Doberer-Bey, A./Zepke, G. (1997): Alphabetisierung für Österreich. Einem verdeckten Problem auf der Spur. Wien

Doberer-Bey, A./Hrubesch, A./Rath, O. (im Ersch.): Alphabetisierung und Basisbildung seit 2002. Vom Frosch zum Prinzen? In: Busch, B./de Cillia, R./Vetter, E. (Hg.): Klagenfurter Erklärung Revisited.

Kastner, M. (2011): Diskurse und Benennungspraxen in der Basisbildung. Wenn „funktionale AnalphabetInnen" zu TeilnehmerInnen an Basisbildungskursen werden. In: Schlögl, P./Wieser, R./Dér, K. (Hg.): Kalypso und der Schlosser. Basisbildung als Abenteuer im Land des Wissens und Könnens. Wien, S. 31–48

Mayrhofer, M. (2009): Handbuch. Entwicklung von Qualität in der Basisbildung und Alphabetisierung. Graz. URL: www.alphabetisierung.at/index.php?id=572

Programmplanungsdokument (2011): Förderinitiative Erwachsenenbildung. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse inklusive Basisbildung/Grundbildung. URL: www.initiative-erwachsenenbildung.at

Adressen von wichtigen Projekten und Angeboten

Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung: www.alphabetisierung.at

Netzwerk MIKA: www.netzwerkmika.at/site

Jährliche Fachtagung: www.zukunft-basisbildung.at

Lernraum Wien: www.vhs.at/lernraumwien_home.html

Alphatelefon Österreich: www.alphabetisierung.at

Katja Müller

Alphabetisierungsforschung in Deutschland – Eine Bilanz

Einleitung

Forschung zu Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener hat Hochkonjunktur in Deutschland, was sich nicht zuletzt in der Zahl der Veröffentlichungen widerspiegelt. Allein in der Fachzeitschrift „Report" erschienen in den letzten zwei Jahren drei Hefte zu diesem Schwerpunktthema. Mit einer Summe von 30 Millionen Euro konnten durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in den letzten vier Jahren im Rahmen des Förderschwerpunktes „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener" über 100 Einzelprojekte finanziert werden, deren Ergebnisse nun der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Im Folgenden wird einerseits ein systematisierter Einblick in zentrale Forschungsergebnisse gegeben, andererseits eine erste Bilanz dieser Forschung gezogen.

1. Rückblick

Die Forschung zu Alphabetisierung/Grundbildung im Förderschwerpunkt des BMBF konnte auf vorhandene Arbeiten aufbauen. Als eine der ersten empirischen Untersuchungen kann die Arbeit von Oswald/Müller (1982) betrachtet werden, in der „Entstehungsbedingungen, die aktuelle Lebenssituation und das Lerninteresse der Analphabeten beleuchtet werden" (ebd., S. 2). Ein zentrales Moment der Studie ist die Kumulation negativer soziodemographischer Faktoren wie Armut und die darauf basierende Aufschichtung von Negativerfahrungen (u.a. in Schule und Beruf). Döbert (2000 sowie Döbert-Nauert 1985) identifiziert die vielfältigen Negativerfahrungen in Elternhaus, Schule und anderen Bereichen sowie deren kumulierte Aufschichtung als zentrale Ursachen für funktionalen Analphabetismus. Namgalies (1990) untersucht erstmals die Motivation zur Wiederaufnahme des Lernprozesses: „Erfahrungen mit der Erwerbstätigkeit, Erfahrungen mit der Arbeitslosigkeit, Wunsch nach Unabhängigkeit und Motivierung durch andere Personen" (ebd., S. 95ff.).

Die Ursachenforschung dominierte in den 1980er/1990er Jahren. Egloff (1997) stellt sich die Frage, wie funktionale Analphabeten ohne ausreichende Schriftsprachkenntnisse zurechtkommen im Leben. Damit geraten Bewältigungsstrategien (Vermeidung, Täuschen) in den Fokus der Alphabetisierungsforschung. Besonders interessant ist in ihrer Untersuchung das „positive Selbstbild", das Ausdruck positiver Aspekte im Leben funktionaler Analphabeten ist und aufzeigt, dass nicht alle funktionalen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Analphabeten per se ein negatives Selbstbild haben (ebd., S. 177). Hinsichtlich der Motivlagen für den (Neu-)Beginn eines Lernprozesses identifiziert Egloff neben dem Wunsch nach Unabhängigkeit und beruflichen Gründen auch die „Einschnitte im Lebens- und Familienzyklus" (ebd., S. 167).

Linde (2008) versucht aus lern- und literalitätstheoretischer Perspektive dem lebenspraktischen Zusammenhang des Lernhandelns nachzugehen. Habitus und Lernen stehen unter lernbiografischer Perspektive in engem Verhältnis: Die von den Betroffenen biografisch erfahrenen Vernachlässigungen im Elternhaus setzen sich in der Schule fort und wirken zusammen mit entstandenen Ängsten negativ auf das Lernen (vgl. S. 176). Umso mehr schätzen Alphakursteilnehmende die Andersartigkeit des Lernens in der Erwachsenenbildung und fordern im Kursverlauf mehr Selbstbestimmung ein (vgl. ebd., S. 177).

Schneider/Wagner (2008) untersuchen das lebensweltliche Wissen funktionaler Analphabeten, um es für die sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit nutzen zu können (vgl. ebd., S. 62). Die Erfahrung, keine sichere und wichtige „Adresse" (vgl. Schleiffer 2005; Löchel 2006) zu sein, schlägt sich auf den Schriftspracherwerbsprozess nieder.

> Wer also aus einem unteren Milieu stammt, mit wenig Kapital ausgestattet ist, in seiner Familie starke Ablehnungserfahrungen machen musste und nun in der Schule negativ als bildungsunwillig/bildungseingeschränkt etikettiert wird, steht signifikant in der Gefahr, als funktionaler Analphabet die Schule zu verlassen (Wagner 2008, S. 28).

Zwei Schwerpunkte charakterisieren die Forschung bis zum Jahre 2008: Erstens die Erforschung der Ursachen für funktionalen Analphabetismus, zweitens die Entwicklung von Praxiskonzepten (Beratung, Fortbildung, sozialintegrative Alphabetisierung). Es wurde wenig theoretisch fundierte Grundlagenforschung betrieben, offen sind bis dahin:

- eine konkrete Definition von funktionalem Analphabetismus,
- ein genauerer Einblick in den Lernprozess des Schriftspracherwerbs und
- Wissen über den Kursverlauf und den Verbleib funktionaler Analphabeten nach dem Kursbesuch.

2. Status quo

Mit dem BMBF-Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener" werden von 2008 bis 2012 über 100 Projekte bzw. 24 Verbünde gefördert. Im Folgenden werden grundlagentheoretische Ergebnisse skizziert, die für die Erwachsenenbildung als relevant eingeschätzt werden.

Im Rahmen der „leo. – Level-One Studie" konnten Alpha-Levels entwickelt werden, die das unterste Kompetenzniveau des Lesens und Schreibens abbilden (vgl.

Grotlüschen/Riekmann 2011a). Analphabetismus betrifft mehr als vier Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung; davon wird „bei Unterschreiten der Satzebene gesprochen, d.h., wenn eine Person zwar einzelne Wörter lesend verstehen bzw. schreiben kann – nicht jedoch ganze Sätze" (Alpha-Level 1–2) (ebd., S. 2). Funktionaler Analphabetismus ist beim Unterschreiten der Textebene gegeben, „d.h., dass eine Person zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben kann, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte" (Alpha Level 3); hiervon sind mehr als vierzehn Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung – also 7,5 Millionen Menschen – betroffen (ebd., S. 2). Insgesamt sind Männer, ältere (50–64 Jahre) und (am Schulabschluss gemessen) bildungsferne Menschen auffällig stark von funktionalem Analphabetismus betroffen (vgl. ebd.). Interessant ist, dass sich dies nicht in der Kursbeteiligung widerspiegelt (Viol 2010, S. 213ff.).[1] Das kann Anlass einer gezielten Ansprache der gering beteiligten Gruppen sein. Hierfür sind die Lebenswelten der potentiellen Teilnehmer relevant.

Meese/Schwarz (2010)[2] untersuchten „barrierebehaftete Situationen" (ebd., S. 219), die funktionale Analphabeten sozialstrukturell benachteiligen. Im Rahmen dieses Projekts können spezifische literale Praxen (i.S.v. Anforderungen) in den Teilhabebereichen kulturelles Leben und Medien, Freizeitaktivitäten, Bildung und Wissensaneignung, Gesundheit, Haushaltsführung, private Beziehungen, familiäres Leben, Arbeitsleben, spirituelles und religiöses Leben, soziales und staatsbürgerliches Leben, Selbst- und Lebensorganisation sichtbar gemacht werden (ebd., S. 220). Der jeweilige Umgang mit den Schriftsprachanforderungen ließ eine Typisierung zu (vgl. ebd., S. 223), die für die Lernbegleitung hilfreich sein kann.

Der Lernprozess funktionaler Analphabeten, insbesondere die Gründe für seinen Abbruch und Neubeginn, wurde im Projekt SYLBE[3] untersucht. Dabei zeigte sich, dass „Teilhabe nicht nur Ergebnis von Alphabetisierung, sondern zugleich die Bedingung der Möglichkeit beziehungsweise Voraussetzung für Lernprozesse" darstellt (Ludwig/Müller 2011, S. 119). Die biografischen Erfahrungen von Kindern in überwiegend dysfunktionalen Familien wirken sich negativ auf weitere Vergesellschaftungsfelder aus; sie werden wenig auf Funktions- und Gesellschaftsprozesse (beispielsweise Leistungserwartungen in der Schule) vorbereitet und erleben eine Spirale reduzierter Anerkennung in Schule und Beruf (ebd., S. 127). Im weiteren biografischen Verlauf entwickeln funktionale Analphabeten Handlungsproblematiken in den Teilhabebereichen Familie, Gemeinwesen und Beruf – und damit auch Lernbegründungen (ebd., S. 128). Erst mit der Erfahrung von Teilhabe und Anerkennung in bestimmten Teilhabereichen wird die Bedeutung von Schriftsprache deutlich und eine Begrenzung er-

1 Siehe hierzu „Monitor Alphabetisierung und Grundbildung", Teilprojekt des Verbundes „Alpha Wissen: Grundlagen für Alphabetisierung und Grundbildung".

2 Siehe auch „Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung in der Grundbildung" (Teilprojekt des Verbundes PAGES).

3 SYLBE steht für „Systematische Perspektiven auf Lernberatung und Lernbarrieren in der Erwachsenenalphabetisierung", Teilprojekt des Verbundes „Alpha Wissen".

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

lebt. Funktionale Analphabeten unterscheiden sich in ihren Teilhabeerfahrungen und Lernbegründungen; hier wird eine Typologie entwickelt, die defensive und expansive Lernbegründungen im Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion abbildet. Kursleitern bietet die Typologie die Möglichkeit, Handlungs- und Lernproblematiken sowie Lernwiderstände besser zu verstehen.

AlphaPanel[4] untersucht Dauer, Strukturen und Rahmenbedingungen der Kursteilnahme, um Indikatoren für eine regelmäßige Teilnahme zu finden (vgl. Maué/Fickler-Stang 2011). Im Rahmen dieses Längsschnittdesigns (drei Erhebungswellen im Kursverlauf eines Jahres) kann zwischen Dauerlernern und Unter- bzw. Abbrechern unterschieden werden, wobei die Beherrschung der deutschen Sprache eine dauerhafte Teilnahme signifikant beeinflusst (ebd., S. 90). Zudem begünstigen gering eingeschätzte Lese- und Schreibfähigkeiten sowie das Erkennen von Lernfortschritten eine längere Kursteilnahme. Sowohl die Änderung des Erwerbsstatus hin zur Beschäftigung als auch das Erreichen eines Schulabschlusses haben hingegen signifikant Einfluss auf den Abbruch des Kurses (ebd., S. 91). Paradox erscheint allerdings der Zusammenhang zwischen hoher Zufriedenheit mit dem Leben und einer kontinuierlichen Kursteilnahme (ebd., S. 92). Anscheinend muss einerseits eine Problematik erkannt werden, andererseits darf die Belastung in anderen Bereichen bzw. insgesamt im Leben nicht zu groß sein.

Die Phänomene der „dauerhaften Teilnahme“ und des „Drop-Out“, also des momentanen Abbruchs konnten in der Biografiestudie (vgl. Egloff 2011)[5] untersucht werden. So können Egloff/Jochim/Schimpf (2009) Motive identifizieren, die auf eine neue Abhängigkeit hinweisen. Der Kurs wird als festes Moment im Alltag erlebt, als persönliche Ressource und Bestätigung des Selbstbildes. Die Kursleiter übernehmen in der Rolle der Beschützer, die zum Teil elterliche Züge aufweist, eine neue Abhängigkeitsfunktion (ebd., S. 19). Mit dieser Untersuchung wird das Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen Kursleiter und Teilnehmer aufgegriffen, das vor allem für den Bereich Professionalisierung/Professionalität relevant ist. Zudem wird die Frage aufgeworfen, welche Kursdauer angemessen ist.

Im Rahmen der Interdependenzstudie[6] wurden mittels der Hamburger Schreibprobe[7] Strategieprofile entwickelt, die der Alphabetisierungspraxis eine individuelle

---

4 „Zum Beitrag elementarer Schriftsprachbeherrschung zur Entwicklung von Grundqualifikationen und erweiterten Chancen beruflicher und sozialer Teilhabe: eine Panel-Studie“, Teilprojekt des Verbundes „Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen“

5 „Qualitative Biografie-Studie zur Lebenssituation ehemaliger Teilnehmer/innen unter besonderer Berücksichtigung der subjektiven Deutungen“, Teilprojekt des Verbundes „Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen“

6 „Interdependenzen von Schriftsprachkompetenz und Aspekten der Lebensbewältigung“, Teilprojekt des Verbundes „Verbleibsstudie zur biografischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen“

7 Diese Methode ist einerseits sehr bekannt, wird aber wenig eingesetzt (Grotlüschen 2011c, S. 57).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Förderung bieten (vgl. Deneke/Horch 2011). Zudem brachten die Interviews die Cross-Kategorie gesteigerte Selbständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstbewusstsein hervor (ebd., S. 168). Die Dauer der Kursteilnahme wird als bedeutsam für eine Erweiterung der Teilhabebereiche eingeschätzt.

Betrachtet man also die Ergebnisse von Egloff u.a. (2009) zusammen mit diesen Ergebnissen, so ergibt sich ein widersprüchliches Bild: Einerseits begünstigt die längere Verweildauer die Erweiterung von Teilhabe, andererseits wird eine neue Abhängigkeit geschaffen.

3. Fazit und Ausblick

Welche Bilanz kann nun aus der vorliegenden Alphabetisierungsforschung gezogen werden? Mit dem Förderschwerpunkt wurde die Grundlagenforschung in diesem Bereich vorangetrieben. Im Forschungsmemorandum können diese Projekte überwiegend in die Kategorien 1 „Lernen Erwachsener" und 2 „Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe" eingeordnet werden. Mit der Lernforschung wird ein „Herzstück" der Erwachsenenbildungsforschung bearbeitet:

> Die Erforschung von Anlässen und Bedingungen, von Strukturen und Prozessen, von Wirkungen und Ergebnissen des Lernens in unterschiedlichen lebensweltlichen und institutionellen Kontexten ist grundlegend und konstitutiv für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung (vgl. Arnold u.a. 2000, S.6).

Ebenso zentral ist die Bestimmung der gesellschaftlichen „Zielgrößen" (ebd., S.11). Dafür ist eine Präzision des Begriffs „Kompetenz" notwendig, insbesondere um Kompetenzentwicklungen begleiten zu können. Die aktuelle Alphabetisierungsforschung erhebt konkrete Daten zur Zielgruppe und deren Lebenswelt. Mit einer an Kompetenzlevels orientierten Definition kann erstmalig die Größenordnung in Deutschland erfasst werden. Zudem können die Kompetenzlevels im Bereich der Diagnostik eine gezielte Förderung ermöglichen. Es ist ein schärferes Bild von Alphabetisierungskursen entstanden. Lernprozesse (Lernmotive, Lernbarrieren) funktionaler Analphabeten können nun – vor allem theoretisch fundiert – besser verstanden werden. Es existiert systematisches Wissen über die Bedeutsamkeit der Schriftsprache und die damit verbundenen Problematiken in verschiedenen Teilhabebereichen. Darüber hinaus gibt es Erkenntnisse zur Entwicklung und zum Verbleib nach dem Kursbesuch. Die grundlagentheoretischen Ergebnisse liefern viele Anknüpfungsmöglichkeiten für die Professionalisierung der Kursleiter (Fortbildung, Lernberatung).

Insgesamt ist eine stärker soziologisch fundierte Forschung sowie ein Bezug auf die internationale Alphabetisierungs-/Literalitätsforschung zu beobachten. Funktionaler Analphabetismus wird zunehmend weniger als individuelles denn als sozialstrukturelles Phänomen betrachtet (Ausnahmen bilden neurobiologische Untersuchungen). Damit wird die Frage nach der Teilnehmergewinnung für die reine Kursvermittlung

um eine neue Frage ergänzt: Inwiefern kann Alphabetisierung/Grundbildung in vorhandene Sozialräume integriert werden? Nicht nur die Teilnehmerwelt muss in den Kurs Einzug gewinnen (vgl. Ludwig 2010), sondern der „Kurs" bzw. Alphabetisierung auch in die Lebenswelt funktionaler Analphabeten. Insofern ist die Erforschung der Teilhabebereiche und der Lernprozesse funktionaler Analphabeten weiterführend. Praxisrelevant ist damit die Vernetzung verschiedener Institutionen.

Im Jahr 2012 startet der neue mit 20 Millionen Euro finanzierte Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener". Einerseits gerät damit ein zentraler Teilhabebereich in den Vordergrund, andererseits werden damit stärker Entwicklungsprojekte gefördert. So können grundlagentheoretische Ergebnisse in die Praxis transferiert werden. Die Vertiefung vorhandener Forschung und Rückbindung in die übergeordneten Disziplinen steht jedoch noch aus. Alphabetisierungsforschung stellt eine Art Nischenforschung dar und bedarf der Integration in die Erwachsenenbildungsforschung, aber auch in die erziehungswissenschaftliche, psychologische, soziologische und linguistische Forschung. Die Erträge müssen nun zur Kenntnis genommen und Desiderate aufgegriffen werden. In der Lernforschung beispielsweise wäre es wünschenswert, auch durch interdisziplinäre Perspektiven Lernwege und Lernstrategien nachzuzeichnen. Hier ist die Erwachsenenbildungsforschung aufgefordert, aktiv zu werden.

Literatur

Arnold, R./Faulstich, P./Mader, W./Nuissl, E./Schlutz, E. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Frankfurt a.M.

Deneke, S./Horch, D. (2011): Förderdiagnostische Verfahren im Bereich der Schriftsprache als Reflexionsinstrumente. In: Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster/New York/München/Berlin, S. 143–160

Döbert-Nauert, M. (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Deutscher Volkshochschulverband e.V. Bonn/Frankfurt a.M.

Döbert, M. (2000): Ursachen von funktionalem Analphabetismus. In: Döbert, M./Hubertus, P: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster, S. 4–58

Egloff, B. (1997): Biographische Muster funktionaler Analphabeten. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von funktionalem Analphabetismus. Frankfurt a.M.

Egloff, B. (2011): Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen. In: Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster/New York/München/Berlin, S. 175–190

Egloff, B./Jochim, D./Schimpf, E. (2009): Zwischen Freiheitsgewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 11–22

Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011a): leo. – Level-One Studie. Presseheft. Hamburg

Linde, A. (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster/New York/München/Berlin

Ludwig, J. (2010): Die Welt im Kurs – Zum Verhältnis von Exklusion und Lernprozessen in der Alphabetisierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 255–263

Ludwig, J./Müller, K. (2011): Lernen und Teilhabe – Ergebnisse aus dem Projekt SYLBE. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bielefeld, S.119–142

Maué, E./Fickler-Stang, U. (2011): Angebote zur Alphabetisierung im Erwachsenenalter – Partizipation am lebenslangen Lernen oder Etablierung der notwenigen Voraussetzungen dafür? In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bielefeld, S. 77–96

Meese, A./Schwarz, S. (2010): Teilhabe als Lebenswelt und generationenübergreifende Bildung: Schlüsselkonzepte der Förderung von Literalität. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 217–225

Namgalies, L. (1990): Wie entsteht Analphabetismus? Lern- und Lebensgeschichten von Analphabeten. In: Namgalies, L./Heling, B./Schwänke, U.: Stiefkinder des Bildungssystems, Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg, S. 15–130

Oswald, M.-L./Müller, H.-M. (1982): Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart

Schneider, J./Wagner, H. (2008): Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Schneider, J./Gintzel, U./Wagner, H. (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster/New York/München/Berlin, S. 47–62

Wagner, H. (2008): Sozialstrukturelle Unterprivilegierung und Funktionaler Analphabetismus. In: Schneider, J./Gintzel, U./Wagner, H. (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster/New York/München/Berlin, S. 23–29

Viol, W. (2010): Aktuelle Daten und Fakten zur Alphabetisierung und Grundbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 209–216

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

André Schläfli/Christine Hary

Illettrismus, eine Grundlagenkompetenz – Die Situation in der Schweiz

1. Einleitung

Lesen, rechnen und schreiben zu können, ist in modernen Gesellschaften eine Selbstverständlichkeit. Ein beträchtlicher Bevölkerungsanteil in hoch entwickelten Gesellschaften wie der Schweiz hat jedoch massive Probleme mit diesen grundlegenden Fertigkeiten. Die Problematik nicht ausreichender Grundkompetenzen wurde erstmals in der Schweiz mit den Ergebnissen des „International Adult Literacy Survey" (IALS Studie) im Jahr 1998 belegt (vgl. IALS Studie 2003). Die Thematik mangelnder Grundkompetenzen rückte jedoch erst, dank der Studie „Adult Literacy and Lifeskills" (ALL Studie) im Jahr 2005, in die bildungspolitische und öffentliche Aufmerksamkeit (vgl. BFS 2006).

In Ländern mit hoch entwickelter Schriftkultur ist das Beherrschen und Anwenden grundlegender Kompetenzen eine essentielle Voraussetzung für eine vollumfängliche Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen (vgl. Nöller 2007). Grundkompetenzen sind nicht nur im privaten Bereich eine zentrale Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation und Aufklärung, sondern sie sind auch in beruflichen und politischen Bereichen eine fundamentale Basis, die eine angemessene Berufsausübung und Wahrnehmung politischer Rechte erst ermöglicht.

2. Begriffsverständnis und Größenordnung

In der Schweiz verfügt ein großer Teil der Erwachsenen über nicht ausreichende Grundkompetenzen, um vollumfänglich am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und sich in der Arbeitswelt zu behaupten. Für die Schweiz gehören zu den Grundkompetenzen die Fähigkeiten, einfache Texte lesen, verstehen und schreiben zu können (Literalität) sowie einfache mathematische Fragestellungen zu lösen (Alltagsmathematik), die Fähigkeit, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zu nutzen sowie die Beherrschung der lokalen Amtssprache (Sprachkompetenz). Von Grundkompetenzen klar zu unterscheiden ist in der Schweiz der Begriff „Illettrismus", der an die französische und englische Sprache angelehnt ist und als das Fehlen ausreichender Lese- und Schreibkompetenzen verstanden wird.

Zur Bestimmung der Größenordnung mangelnder Grundkompetenzen in der Schweiz führte das Bundesamt für Statistik (BFS) im Jahr 2005 die Studie „Adult Literacy and Lifeskills" (ALL-Studie) durch, welche aufzeigt, dass etwa 800.000 Erwachsene in der Schweiz (also rund 16 Prozent der erwachsenen Wohnbevölkerung

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

zwischen 16 und 65 Jahren) große Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben und somit einfache Texte nicht verstehen und/oder nicht schreiben können. Davon können ca. 10 Prozent der Personengruppe mit Migrationshintergrund zugeordnet werden und die verbleibenden 6 Prozent setzen sich aus Schweizer Staatsbürgern zusammen, die ihre gesamte Schulzeit in der Schweiz absolviert haben und deren Muttersprache die Lokalsprache ist. Zusätzlich wurde in der ALL-Studie erhoben, dass etwa 8 Prozent (also rund 430.000 Schweizer Einwohner) große Probleme damit haben, einfache Rechenaufgaben zu lösen (vgl. BFS 2006).

In der Schweiz sind die einzelnen Kantone für die Förderung von Grundkompetenzen zuständig. Der Bund (nationale Ämter) unterstützt lediglich mit geringen Mitteln einige Dachverbände und Initiativen. So konnte in einer Studie des SVEB gezeigt werden, dass nicht jeder Kanton ausreichende Angebote im Bereich Illettrismus zur Verfügung stellt, was sich auf finanzielle und strukturelle Gründe zurückführen lässt (vgl. SVEB 2008). Während in anderen Ländern Europas (wie z.B. in England oder Irland) seit der Jahrtausendwende die Problematik mangelnder Grundkompetenzen auf politischer Ebene erkannt und nationale Strategien entwickelt wurden, hat sich in der Schweiz bis vor Kurzem wenig getan. Eine national organisierte Bevölkerungssensibilisierung für Illettrismus wie auch dessen Bekämpfung wurden damit erheblich erschwert. Erst im Hinblick auf die bevorstehende Entwicklung des nationalen Weiterbildungsgesetzes rückt die Problematik der Förderung der Grundkompetenzen verstärkt in den Vordergrund.

3. Hintergründe der bildungspolitischen Debatten zur Grundkompetenzförderung

Die persönlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Auswirkungen geringer Grundkompetenzen sind durch Studien und Projekte nun auch in der Schweiz bis in die Politik vorgedrungen. Die Basis der aktuellen bildungspolitischen Debatten bildet die Tatsache, dass das Fehlen von Grundkompetenzen auf vielfältigen Ebenen negative Auswirkungen hat, die auch die Gesellschaft und Wirtschaft betreffen. Die Betroffenen haben häufig Schwierigkeiten, sich im Alltag zurechtzufinden. Sie sind akut gefährdet, aus dem Arbeitsprozess auszuscheiden, oder sind bereits arbeitslos und überdurchschnittlich von Armut betroffen (vgl. AMOSA 2010).

Personen mit geringen Grundkompetenzen, vor allem im Bereich Lesen und Schreiben, haben nicht die gleichen Chancen in der Gesellschaft wie besser Qualifizierte und ihr Zugang zu Weiterbildung ist durch ihre nicht ausreichenden Kenntnisse häufig erschwert. Zusätzlich können Betriebe, deren Arbeitskräfte teils ungenügende Grundkompetenzen haben, ihre Mitarbeiter nicht flexibel einsetzen und dadurch auch ihr Leistungspotenzial nicht ausschöpfen. Auf volkswirtschaftlicher Ebene wirkt sich diese Problematik unter anderem auf die Höhe der Sozialkosten aus. Nach einer Studie des Büros für arbeits- und sozialpolitische Studien (BASS) aus dem Jahr 2007 kostet das Fehlen von Lesekompetenzen die Arbeitslosenversicherung jährlich 1 Milliarde Franken (ca.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

820 Millionen Euro). 18 Prozent der Arbeitslosen sind gemäß dieser Erhebung nur aufgrund ihrer Leseschwäche arbeitslos (vgl. BASS AG 2007). Gründe mangelnder Grundkompetenzen werden vor allem in einem Zusammenspiel des sozio-ökonomischen Status der Familie, des Bildungsniveaus der Familienmitglieder und des Verlaufs der individuellen Schulkarriere gesehen (vgl. Egloff 1997). Entsprechend sind geringe Grundkompetenzen der größte sozio-ökonomische Risikofaktor.

Die Tatsache, dass geringe Bildung ein hohes Armutsrisiko birgt, was zuletzt im Sozialalmanach 2010 der Caritas (vgl. Caritas 2010) und dem Diskussionspapier der Schweizerischen Konferenz für Sozialhilfe (SKOS) zur Bekämpfung der Armut in der Schweiz vom Januar 2010 (vgl. SKOS 2010) konstatiert wurde, lässt die Bildungspolitik hellhörig werden.

4. Das Weiterbildungsgesetz als Chance für Personen mit geringen Grundkompetenzen

Durch den Entwurf des nationalen Weiterbildungsgesetzes, welches sich derzeit in der Vernehmlassung befindet, wurden die bildungspolitischen Diskussionen zur Förderung der Grundkompetenzen in der Schweiz neu entfacht (vgl. BBT Weiterbildungsgesetz 2011).

Über das neue Gesetz sollen die Grundkompetenzen (Lesen, Schreiben, Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT), Alltagsmathematik, Rechte und Pflichten im Alltag) subsidiär gefördert werden. Grundkompetenzen werden im Vernehmlassungsentwurf deshalb als förderungswürdig eingeschätzt, weil sie als Voraussetzung für die Teilnahme an Weiterbildung gelten (Art. 13 WeBiG). Nur wer über ausreichende Kompetenzen in Lesen und Schreiben verfügt, kann sich weiterbilden. Der Bund möchte sich deshalb gemeinsam mit den Kantonen dafür einsetzen, „möglichst vielen Erwachsenen mit fehlenden Grundkompetenzen den Erwerb sowie den Erhalt von Grundkompetenzen zu ermöglichen“ (vgl. Art. 14 WeBiG). Darüber, wie dieses Ziel erreicht werden soll (Maßnahmen) und was „möglichst viele“ bedeutet (Zielsetzung), macht das Gesetz keine Angaben. Festgeschrieben ist lediglich, dass bei der Förderung der Grundkompetenzen mehr Koordination erforderlich ist (Art. 15 WeBiG). Gerade auf Ebene der Bundesämter, wie beispielsweise zwischen dem Bundesamt für Migration (BFM), dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), dem Arbeitsmarkt, den Sozialämtern und anderen, ist eine bessere Koordination unerlässlich (vgl. BBT Weiterbildungsgesetz 2011).

Die Aufnahme des Themas Grundkompetenzen in das Weiterbildungsgesetz ist sehr zu begrüßen, allerdings bleibt das Gesetz sehr vage. So ist es fraglich, ob dieser Gesetzesentwurf wirklich die dringend notwendige und griffige Grundlage für die Förderung der Grundkompetenzen in der Schweiz darstellt. Vor diesem Hintergrund hat der Schweizerische Verband für Weiterbildung SVEB in Zusammenarbeit mit dem Dachverband Lesen und Schreiben die Interessengemeinschaft Grundkompetenzen (IG Grundkompetenzen) aufgebaut. Diese vertritt 22 Verbände und Organisationen, die

sich für die Förderung der Grundkompetenzen in der Schweiz einsetzen. Mitglieder sind die Dachverbände der Weiterbildung, Anbieternetzwerke, Interessenvertreter/innen aus dem Sozialbereich sowie Forschungsinstitutionen. Ziel der Interessengemeinschaft ist es, mit Nachdruck auf die Wichtigkeit und Notwendigkeit der Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen aus Sicht der Betroffenen, aber auch aus gesellschaftlicher und volkswirtschaftlicher Perspektive, hinzuweisen. Es wird gefordert, dass das Weiterbildungsgesetz konkrete Bestimmungen enthält, welche die Grundlage für die Verbesserung der Rahmenbedingungen im Bereich der Förderung der Grundkompetenzen in der Schweiz schaffen. Kernanliegen der IG ist, dass der Bund gemeinsam mit den Kantonen, den kommunalen Behörden und den relevanten Stakeholdern eine ganzheitliche, langfristige nationale Förderstrategie entwickelt, die klare und überprüfbare Ziele enthält. Die Strategie soll insbesondere sicherstellen, dass Lernangebote im Bereich Grundkompetenzen für die Betroffenen örtlich, zeitlich und preislich leicht zugänglich sind und diskriminierungsfrei genutzt werden können.

5. Das Förderkonzept zur Bekämpfung des Illettrismus

Parallel zur Entwicklung des Weiterbildungsgesetzes wurde auf der Basis des neuen Kulturförderungsgesetzes durch das Bundesamt für Kultur (BAK) ein Förderungskonzept beschlossen, welches die Bekämpfung des Illettrismus zwischen den Jahren 2012 und 2015 regelt.

Hauptziel der Fördermaßnahmen des BAK ist es, durch die Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeiten eine stärkere soziokulturelle Integration und Teilhabe der von Illettrismus Betroffenen zu gewährleisten.

Gefördert werden Organisationen, welche die Entwicklung nachhaltiger Strukturen und Entwicklungs- und Implementierungsprojekte im Bereich des Illettrismus vorantreiben. Der Aufbau solch nachhaltiger Strukturen soll vor allem durch die Vernetzung von nationalen Akteuren, durch den nationalen und internationalen Transfer von Know-How, durch die Sensibilisierung für die Problematik des Illettrismus und durch die Sicherstellung der Qualität des Angebotes durch fundierte Aus- und Weiterbildungen der Trainer/innen sichergestellt werden.

Entwicklungs- und Implementierungsprojekte, die auf Innovationen in der Praxis der Illettrismusbekämpfung abzielen, sind der zweite Förderschwerpunkt: Diese Projekte sollen neue Lernmodelle zur Verbesserung des Zugangs der Betroffenen zu Kultur entwickeln und umsetzen sowie beispielhafte Maßnahmen und Strategien der Teilnehmergewinnung vorantreiben. Die thematischen Projektschwerpunkte für die Förderung sind die Sensibilisierung und die damit verbundene Verbesserung der Erreichbarkeit der Betroffenen und deren Bekanntenkreis (vgl. BAK 2011).

Das Förderkonzept legt eine neue und transparente Grundlage für die bisherige Förderpraxis des Bundesamtes für Kultur zum Illettrismus. Allerdings handelt es sich um ein „isoliertes“ Konzept, welches sich ausschließlich auf die Förderung von Lese-

und Schreibkompetenzen beschränkt. Im Blick auf die Verbesserung des Zugangs zur Kultur erscheint es angebracht, zumindest die Förderung von Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) einzubeziehen. Gerade das Internet und damit auch der kompetente Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien stellen heute eine wichtige Grundlage für den Zugang zu Kultur dar.

6. Beispielhafte Fördermaßnahmen

Neben den bildungspolitischen Debatten und Entscheiden, welche die Rahmenbedingungen für die praktische Arbeit in der Förderung der Grundkompetenzen darstellen, werden entsprechende Initiativen durch Projekte, Tagungen und Expertengremien von Weiterbildungsorganisationen wie dem Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB), dem Dachverband Lesen und Schreiben oder dem Zentrum Lesen von der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) umgesetzt. Diverse Stiftungen und Bundesämter, wie beispielsweise das Bundesamt für Technologie (BBT), das Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF), das Bundesamt für Migration (BFM), das Bundesamt für Kommunikation (BAKOM) oder das Bundesamt für Kultur (BAK), unterstützen Maßnahmen zur Förderung der Grundkompetenzen bei Erwachsenen.

Entsprechend den bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen werden exemplarische Maßnahmen vorgestellt.

Das Projekt „Literalität in Alltag und Beruf" (LAB)

In Unterstützung durch das BBT und die Kantone Bern und Aargau, hat das Zentrum Lesen der FHNW das Projekt LAB initiiert, welches sich an Erwachsene richtet, deren Lese-, Schreib- und alltagsmathematischen Kenntnisse nicht ausreichen, um den beruflichen oder auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Zunächst werden im Projekt diverse Instrumente und Materialien für die Praxis entwickelt. Hier handelt es sich vor allem um eine webbasierte Lehr- und Lernplattform, Basisstandards und Kompetenzbeschreibungen sowie Assessments und Diagnoseinstrumente für die Kurse. Anschließend werden die Kurse mit Blick auf die Lernwege und Lernhindernisse sowie die Persistenz wissenschaftlich begleitet. Ziel von LAB ist es, Erwachsene unter anderem durch Informations- und Kommunikationstechnologien zu schulen, damit sie in die Lage versetzt werden, Bildungsangebote (allgemeiner oder berufsorientierter Natur) zu besuchen und erfolgreich zu absolvieren.

Das Projekt „GO"

Das nationale Projekt GO, welches vom SVEB 2011 erfolgreich abgeschlossen wurde, entstand vor dem Hintergrund, dass die gezielte Förderung der Grundkompetenzen von Mitarbeitenden im Rahmen betrieblicher Weiterbildung sowohl für die Betriebe als auch für die Weiterbildungsanbieter eine große Herausforderung darstellt. Bisher fehlten die zur betriebsinternen Förderung der wenig qualifizierten Mitarbeitenden notwendigen In-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

formationen, Erfahrungen und Instrumente, wodurch Schweizer Betriebe das Nutzenpotenzial der betrieblichen Weiterbildung im Bereich Grundkompetenzen nur ungenügend ausschöpfen konnten. Das Projekt GO ist ein Meilenstein in der betrieblichen Förderung von Grundkompetenzen in der Schweiz. So wurde innerhalb des Projektes ein Toolkit entwickelt und in 4 Schweizer Betrieben unterschiedlicher Größen und Branchen pilotiert, das es den Betrieben ermöglicht, gezielt den Förderungsbedarf ihrer Mitarbeitenden im Hinblick auf ihre Grundkompetenzen, die im Beruf benötigt werden, zu identifizieren. In Kooperation mit den Betrieben wurde zudem die Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Kurskonzepten, die auf die Bedürfnisse der Unternehmen ausgerichtet sind, realisiert. Basierend auf den Projektresultaten wurde der Online-Leitfaden „Betriebliche Förderung der Grundkompetenzen von Mitarbeitenden" entwickelt, der die wichtigsten Grundlageninformationen und die aufgearbeiteten Ergebnisse des Projektes enthält. Darüber hinaus wurde innerhalb von GO eine Dokumenten-Datenbank mit den wichtigsten Dokumenten im Bereich der Förderung von Grundkompetenzen angelegt.

Mit dem Abschluss des Projektes konnte ein erster Grundstock in der Förderung von Grundkompetenzen gelegt werden. Derzeit laufen die Verhandlungen für das Folgeprojekt „GO2", um die entwickelten Tools und Maßnahmenpläne auf weitere Zielgruppen, wie beispielsweise Sozialhilfeempfänger, auszuweiten.

Das Projekt „Sensibilisierung für Vermittlerpersonen"
Auch der Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben arbeitet, aufgrund des Vorgängerprojektes „FORWARD TRAINER" des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung SVEB, mit Unterstützung des BBT an einem Projekt, das sogenannte Vermittlerpersonen sensibilisieren soll. Als Vermittlerpersonen werden jene Personen bezeichnet, die in ihrem beruflichen Umfeld mit Menschen in Kontakt kommen, die Probleme mit der Schrift haben und als Berater/innen im Bereich Illettrismus tätig sind. In einem dreistündigen, kostenlos angebotenen Kurs wird den Vermittler/inne/n aufgezeigt, was Illettrismus ist und welche Auswirkungen geringe Lese- und Schreibfähigkeiten auf Betroffene in sozialer, beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht haben (vgl. Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben 2011).

Video-Wahlanleitung zu den Parlamentswahlen für Erwachsene mit Leseschwäche
Zu den Parlamentswahlen 2011 entwickelte der SVEB in Zusammenarbeit mit der Bundeskanzlei, dem Zentrum für Demokratie in Aarau, dem Dachverband Lesen und Schreiben sowie mit Unterstützung des Bundesamtes für Kultur die Website www.ich-will-waehlen.ch. Die Website entstand im Rahmen des Projektes „Illettrismus und politische Rechte". Die Initiative verfolgt das Ziel, Nicht-Wählende mit Leseschwierigkeiten durch eine einfache Wahlanleitung zu Wählenden zu machen und sie zur Teilnahme am politischen Leben zu motivieren. Videos leiten durch den Politdschungel und erklären auf einfache Weise, wie man sich an Wahlen beteiligen kann. Das Projekt ermöglicht somit Wahlberechtigten mit Leseschwäche, ca. 350.000 Personen,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

sich gesellschaftspolitisch zu beteiligen und ihre politischen Rechte wahrzunehmen. In den neun Wochen vor den Schweizer Wahlen konnten über 20.000 Besucher und mehr als 166.000 Seitenaufrufe auf der Website verzeichnet werden. Neben dem Onlineauftritt sensibilisiert das Projekt auch die politischen Parteien für den Zusammenhang zwischen Leseschwierigkeiten und Wahlabstinenz.

7. Fazit

Seit der IALS Studie im Jahr 1998 und der ALL-Studie aus dem Jahr 2005 hat sich im Hinblick auf die öffentliche Aufmerksamkeit der Problematik geringer Grundkompetenzen in der Schweiz einiges getan. So haben die entsprechenden bildungspolitischen und gesellschaftlichen Aktivitäten wie auch die Maßnahmen, Projekte und Angebote für Zielgruppe und Fachleute stark zugenommen.

Durch das bevorstehende Weiterbildungsgesetz und das Förderkonzept des Bundesamtes werden nun Maßnahmen zur Förderung der Grundkompetenzen auf rechtlicher Grundlage gesichert und somit auch die Möglichkeiten einer breit angelegten Förderung geschaffen.

Dieser rechtliche Rahmen ist in der Schweiz unbedingt nötig, da es noch viele Aspekte im Grundkompetenzbereich gibt, die durch Studien, Projekte und Maßnahmen auf den Weg gebracht werden, müssen. So bedarf es nach wie vor weiterer Studien und Untersuchungen, die das Phänomen Illettrismus in der Schweiz abstecken. Auch muss künftig die Koordination der Akteure (Bund, Kantone, Kursanbieter und Sozialpartner) verbessert werden und sie müssen in die einzelnen Projektzielsetzungen einbezogen werden wie es beispielsweise im Projekt GO der Fall war. Zusätzlich ist es von Bedeutung, dass sich Betriebe mit gering qualifizierten Mitarbeitern stärker vernetzen, da viele Arbeitgeber zwar bereit sind, ihre Mitarbeitenden zu fördern, aber oft nicht wissen, wie diese Förderung aussehen und durch wen (Kursleiter) sie erfolgen soll. Hier schließt sich auch die Forderung nach einer intensiveren Ausbildung und Vorbereitung von Kursleiter/inne/n an, die mit Geringqualifizierten arbeiten. Vor allem müssen Verbindungen und Synergien zwischen den Kursprogrammen und -inhalten für die einzelnen Bereiche geschaffen werden, damit die Grundkompetenzbereiche nicht isoliert nebeneinander stehen, sondern ganzheitlich verstanden werden. So sind Verbindungen von Kursprogrammen für Lesen und Schreiben, IKT, grundlegendes Finanzwissen und Alltagsmathematik sinnvoll. Zusätzlich gilt es auch, die pädagogischen Konzepte und Curricula für die Lehrarbeit im Bereich Grundkompetenzen zu harmonisieren, damit die Kursleiter/innen nicht jedes Mal von Neuem einen Kurs inhaltlich konzipieren müssen, sondern auf Bewährtes zurückgreifen können.

Abschließend ist es auch auf gesellschaftlicher Ebene sehr wichtig, dass weiterhin vielfältige, kreative und öffentlichkeitswirksame Sensibilisierungsarbeit betrieben wird, wie beispielsweise durch das jährlich stattfindende Lernfestival oder die Wahl-Aktion *ich-will-waehlen.ch*.

Literatur

AMOSA – Arbeitsmarktbeobachtung Ostschweiz, Aargau und Zug (2010). URL: www.amosa.net

Bundesamt für Kultur (BAK) (2011): Verordnung des EDI über das Förderungskonzept 2012 –2015 zur Bekämpfung des Illettrismus. URL: www.bak.admin.ch/themen/kulturpolitik/03938/index.html?lang=de

Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien (BASS AG) (2007): Volkswirtschaftliche Kosten der Leseschwäche in der Schweiz. Eine Auswertung der Daten des Adult Literacy & Life Skills Survey (ALL). Zusammenfassung. Bern: BFS Bundesamt für Statistik. URL: www.lesen-schreiben-schweiz.ch/UserFiles/File/Schlussbericht%20Wirtschaftliche%20Kosten%20BASS%20April%2007.pdf

BBT Weiterbildungsgesetz (2011). URL: www.bbt.admin.ch/aktuell/medien/00483/00594/index.html?lang=de&msg-id=42136

Bundesamt für Statistik (BFS) (2006): Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. Nationaler Bericht zu der Erhebung Adult Literacy & Lifeskills Survey. Neuchâtel. URL: www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/international/22/publ.Document.80535.pdf

Caritas (2010): Sozialalmanach 2010. Das Caritas-Jahrbuch zur sozialen Lage der Schweiz. URL: http://web.caritas.ch/page2.php?pid=4220&fv_100_contentfeature_id=13678&fv_100_feature_id=86

Egloff, B. (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten". Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus". Hg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Frankfurt a.M.

EU Europäische Union Amtsblatt L394 (2006): Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG). URL: www.bmukk.gv.at/medienpool/15538/eu_amtsblatt_ schlkomp.pdf

FHNW Fachhochschule Nordwestschweiz. Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen, Medien und Schrift (2011). URL: www.fhnw.ch/ph/zl

IALS Studie International Adult Literacy Survey (2003). URL: www.statcan.gc.ca/dli-ild/data-donnees/ftp/ials-eiaa-eng.htm

Nöller, S. (2007): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsoptionen. Saarbrücken

Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB (2008): Situation im Bereich Grundkompetenzen in der Schweiz. Zürich

Verbände/Konferenzen/Projekte

Interessengruppe Grundkompetenzen (IG Grundkompetenzen): www.ig-grundkompetenzen.ch

Interkantonale Konferenz der Weiterbildung (IKW): www.forum-weiterbildung.ch/default.aspx?code=040202

Lernfestival www.lernfestival.ch

Projekt „FORWARD TRAINER": www.alice.ch/de/sveb/projekte/abgeschlossene-projekte/foerderung-von-wenig-qualifizierten/forward-trainer/

Projekt „GO": www.alice.ch/GO; www.weiterbildung-in-kmu.ch; www.ressourcesfba.ch

Projekt „Illettrismus und politische Rechte": www.alice.ch/de/sveb/projekte/foerderung-von-wenig-qualifizierten/illettrismus-und-politische-rechte/; www.ich-will-waehlen.ch

Projekt „Literalität in Alltag und Beruf": (LAB) www.literalitaet.ch

Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben: www.lesenschreiben.ch

Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe (SKOS) (2010): Zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung: Elemente einer nationalen Strategie www.skos.ch

Schweizerischer Verband für Weiterbildung (SVEB): www.alice.ch

Rezensionen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Bücher in der Diskussion

Thema Bildung

Horlacher, Rebekka

Bildung

UTB Profile Haupt Verlag, Bern 2011,
111 Seiten,
9,90 Euro, ISBN 978-3-8252-3522-2

Lenz, Werner

Wertvolle Bildung – kritisch … skeptisch … sozial

Löcker, Wien 2011, 204 Seiten,
19,80 Euro, ISBN 978-85409-591-0

Maaser, Michael/Walther, Gerrit

Bildung – Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure

J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung,
Stuttgart 2011, 456 Seiten,
49,95 Euro, ISBN 978-3-476-02098-7

Roth, Gerhard

Bildung braucht Persönlichkeit – Wie Lernen gelingt

Klett-Cotta Verlagsbuchhandlung, Stuttgart
2011, 3. Auflage, 355 Seiten, 19,95 Euro,
ISBN 978-3-608-94655-0

Über Bildung wurde viel geschrieben und sie erfreut sich nach wie vor großer Beachtung. Bildung ist dabei keineswegs der Pädagogik oder Erwachsenenbildung vorbehalten. Auch disziplinär anders Geschulte, insbesondere aber auch die Öffentlichkeit, befassen sich mit Bildung, beispielsweise wenn die Forderung nach Bildung gegen die Bologna-Universitätsreform in Stellung gebracht wird. Man könnte so gesehen zwei Bildungsbegriffe unterscheiden. „Bildung 1" ist alltagssprachlich ausgerichtet und dient als begrifflicher Schirm für diejenigen, die sich mit Erziehung und Lernen beschäftigen. Bildung ist dann ein nicht näher zu bestimmender Teilbegriff wie das Bildungssystem, die Bildungsrendite oder das Bildungsprivileg. Bildung 1 ist in dieser Variante als Begrifflichkeit und Größe abhängig vom Umfeld – es lassen sich vielerlei Anliegen damit verbinden. „Bildung 2" hingegen ist eine programmatische oder wissenschaftlich kontextualisierte Konzeption. Sie ist mit der Anstrengung des Begriffs und allenfalls mit forschungsbezogener Tiefenschärfe ausgestattet.

Viele Autorinnen und Autoren oszillieren nun in ihrer Auseinandersetzung zwischen diesen beiden Konzepten von Bildung. Sie verknüpfen unterschiedliche, auch wissenschaftlich fundierte Fragestellungen mit dem populären Bildungsbegriff und geben ihm so zusätzliche Aufmerksamkeit. Schön war etwa vor einigen Jahren Dietrich Schwanitz' entsprechendes Nachschlagewerk „Bildung", das Sicherheit im gesellschaftlichen Umgang versprach, wenn einem in der Konversation beim Aperitif etwas aus dem Fundus der Literatur oder Geisteswissenschaft einfiel. Prompt folgte darauf Ernst Fischers Buch „Die andere Bildung", das den oft „vergessenen" oder souverän ignorierten naturwissenschaftlich gesättigten Wissensanteil hervorhob. Von Praktikern der Erziehung, Feuilletonisten und Politikern wird darüber hinaus immer wieder auf Bildung Bezug genommen, um Lernrezepte zu verbreiten, Kulturkritik zu üben, oder aber auch gesellschaftliche Entwicklungen darzustellen.

In den letzten Jahren schien es so, als ob – vor allem im pädagogischen Diskurs – Bildung Patina ansetzen würde. Es war paradoxerweise gerade in den sogenannten „Bildungswissenschaften" nun eher von Lernen oder Kompetenzentwicklung die Rede. Man war also dezidiert nicht der Ansicht, wie der Philologe Manfred Fuhrmann in seinem Buch „Der europäische Bildungskanon" (Frankfurt a.M. 2004), dass Kompetenzen ein dürftiges Surrogat für Bildung

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

seien. Vielmehr entwickelte sich das Konzept der Kompetenzen zu einer operationalisierbaren Größe, die den vielbefrachteten Begriff Bildung ersetzen könnte.

Gerade in jüngster Zeit sind jedoch einige beachtliche Publikationen, die Bildung thematisieren, erschienen. Eher im Bildung-1-Modus ist Heinz Budes' Essay „Bildungspanik – Was unsere Gesellschaft spaltet" (München 2011) zu lesen. Er analysiert im Hinblick auf gesellschaftliche Stellungen Verdrängungskämpfe und das Ringen um Statuspositionen zwischen Kindern, Jugendlichen und deren Eltern.

Gerhard Roths Publikation zum Thema Bildung geht insofern darüber hinaus, dass er versucht, die neueren Erkenntnisse der Neurobiologie bzw. Psycho-Neurowissenschaften auf die Fragestellungen der Didaktik und im Besonderen der Schule und ihrer Praxis zu entfalten, um gelingendes Lernen zu thematisieren. Neben einer kurzgefassten Beschreibung dessen, wie das Hirn funktioniert und sich entwickelt, steht die Frage im Zentrum, wie man auch ganz konkret seine Gedächtnisleistungen verbessern kann. Es sind insgesamt betrachtet wenige Befunde, die Pädagoginnen und Pädagogen überraschen können. Roth stellt fest, dass neben Intelligenz, Motivation und Fleiss das systematische Wiederholen das A und O des Lernens sei (S. 306). Roth möchte sowohl die Bildungsforschung – die nach eigenem Bekunden stark auf Glaubensbekenntnissen aufbaue – auf das Lernen hinführen wie auch von der Alltagspraxis und ihren Fragestellungen, wie sie sich insbesondere in der Schule stellen, ausgehen. Auf die Erwachsenenbildung und Weiterbildung geht er dann allerdings – anders als im Klappentext suggeriert – weniger ein. Dabei ist ihm bewusst, dass die neurobiologischen Erkenntnisse nicht direkt in die Schule übertragbar sind. Sie bedürfen vielmehr der kritischen Auseinandersetzung durch Pädagogen, Lehr- und Lernpraktiker. Lernen ist bestimmt, so die Hauptthese des Buches, durch die jeweilige Persönlichkeit des Lernenden. Hierbei spielen Neugier, Interesse, Vertrauen – auch in sich selbst –, Geduld und Aufmerksamkeit neben Intelligenz und Motivation eine entscheidende Rolle. Diese Gesichtspunkte werden in den folgenden Kapiteln im Hinblick auf ihre neurobiologischen Grundlagen thematisiert und der Hirnforscher Roth kommt nach eigenem Bekunden nicht zu wirklich neuen Ergebnissen (S. 307).

Wie weitläufig Bildung ist und damit als jeweilig zu differenzierende Fachdomäne zu verstehen ist, wird deutlich, wenn man das als eigentliches Kompendium angelegte Sammelwerk von Maaser und Walther in den Blick nimmt. Es vereinigt eine Vielzahl von Einzeldarstellungen von renommierten Autorinnen und Autoren, zumeist keine Erziehungswissenschaftler oder Erwachsenenbildner.

Einleitend wird forsch festgestellt, dass Bücher über Bildung häufig „langweilig" seien, weil absehbar ist, was sie zu sagen hätten (S. XI). Die Herausgeber wollten jedoch die Pluralität der Interessen und die Blickwinkel einfangen. Es ging ihnen hierbei darum, aus der Vielzahl von Feldern das jeweilige Spezifikum der Bildung herauszuarbeiten.

Zur Bildung „an sich" werden neben Philosophie und Mathematik auch die religiöse, künstlerische, auch die kulinarische und erotische Bildung mit je einem eigenen Kapitel bedacht. Zur „praktischen" Bildung, wiederum unterteilt in Unterkapitel zu Naturwissenschaften, Technik, Medizin und Handwerk, gesellt sich die „gelehrte Bildung", die neben einer geisteswissenschaftlichen eine philologische, historische, sprachliche und juristische Bildung einschließt.

Ein auf diese Weise nun kulinarisch gebildeter Mensch beispielsweise hat nicht nur Gefallen am Essen gefunden und Geschmack erlernt, sondern er kann „auch im Sinne des von der EU-Kommission geförderten ‚Food-Literacy'-Erwachsenenbildungsprojektes" den Ernährungsalltag genussvoll und selbstbestimmt gestalten (S. 22). Darüber hinaus kann er die kulinarische Welt aktiv mitgestalten und durch seine Konsumentscheidungen auch Einfluss nehmen auf Landwirtschaft und Umwelt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Ein weiterer Teil des Werkes widmet sich den „Techniken" der Bildung. Hierbei geht es um Beobachten, Coaching, Dialog, Erzählen und Kommunikation. Ebenso sind die Medien kapitelweise aufgebaut und umfassen Schulbuch, Fernsehen und Kino genauso wie Internet und das Reisen. Bei den Akteuren sind neben den Schülern und Lehrern, Studenten und Professoren auch die Verwaltung, Verlage, Netzwerke und Stiftungen aufgeführt. Auch die Tugenden und Ziele wie Benehmen und Manieren, Toleranz, Eleganz und Patriotismus sowie Internationalismus finden jeweilige Bearbeitung. Neben einem Abschnitt zu Institutionen der Bildung und einem ausgewählte nationale Bildungssysteme beschließenden Teil, folgt auch noch ein letztes Kapitel, das sich der „Unbildung" widmet.

Auch die Erwachsenenbildung findet in diesem Werk ihre Berücksichtigung. Der Autor Thomas Knubben sieht hierbei eine „Universalisierung des Pädagogischen" am Werk; „freiwillig" aber doch „im Sinne des übergeordneten Funktionierens" würden wir uns in den Käfig der Unmündigkeit sperren, gefangen „im Hamsterrad eines organisierten lebenslangen Lernens" (S. 324).

Neben solch kulturkritischer Betrachtung nimmt sich einer der wenigen pädagogischen Beiträge, nämlich derjenige von Rolf Arnold und Melanie Njo zur emotionalen Intelligenz recht optimistisch aus mit dem gleichen Befund, dass lebenslang zu lernen sei. Emotionale Kompetenz als Technik der Bildung trage zur „systemischen ‚Gelassenheit' bei" (S. 138).

In einer konzisen Darstellung unternimmt es Rebekka Horlacher, die Genese des Konzepts „Bildung" darzustellen. Sie führt den Bildungsbegriff auf die vielfältigen „Wurzeln in den religiösen und philosophischen Diskussionen im politischen und gesellschaftlich-kulturellen Kontext des 18. Jahrhunderts" zurück (S. 9). Es ist die aus dem Englischen übertragene „Politeness", die im deutschen Sprachraum Eingang fand und sich als ästhetisches Ideal mit Innerlichkeit und Selbstbildung verband und in ein pädagogisches Konzept übertragen wurde. Cambridge Platonists und Shaftesbury, Pietisten und deutsche Klassiker wie Klopstock, Winckelmann und die Zürcher Bodmer und Breitinger, sie alle trugen zur Formierung von Bildung bei, ehe sie über Fichte und Herder von Wilhelm von Humboldt am Ideal der Antike sich orientierend in ein nationales Konstrukt überführt wurde, das die Verbesserung und Vervollkommnung des Einzelnen mit jener des Staates eng führte und über den Aufbau eines modernen Bildungswesens absichern wollte (S. 50).

Die Erziehung zum Bürger und die Bildung zum Menschen stehen hierbei in einem Spannungsverhältnis ebenso wie die nutzenorientierte und auf Berufe ausgerichtete Bildung mit einer auf Distanz zu wirtschaftlichen Erfordernissen und gesellschaftlichen Zwängen angelegten Konzeption. Ihre Rekonstruktion, basierend auf einer vorgängig veröffentlichten Dissertation, ergänzt und erweitert ähnliche frühere Narrative zur Interaktion von Bildung, Kultur und Nationalität, wurde verfasst von Aleida Assmann (Arbeit am nationalen Gedächtnis, 1993) oder auch Georg Bollenbeck (Bildung und Kultur, 1994).

Die Veröffentlichung von Werner Lenz bewegt sich, ähnlich wie Horlachers Untersuchung zum historisch entstandenen Bildungskonzept, im Bildungs-Modus 2, und zwar aufgrund des Ansinnens des Autors, die Elemente zu ergründen, die „wertvolle Bildung" ausmachen. Als Bausteine sieht er hierbei kritisches Denken und achtsames Handeln. Dieser Zugang wendet sich gegen eine auf Anpassung und Selbstoptimierung gerichtete Erwachsenenbildung und Erziehung. Insbesondere gegen eine fortlaufende Ökonomisierung des Bildungswesens bringt er einen emanzipatorischen Anspruch in Stellung. Der Ausgangspunkt des pädagogischen Bildungsgedankens ist in der Annahme oder Gewissheit begründet, dass der Mensch steigerungsbedürftig und perfektionierbar ist. Dieser Ausrichtung steht Lenz skeptisch gegenüber, jedenfalls ist es nicht sein unmittelbares Anliegen, Menschen zu

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

„verbessern". Zunächst geht es ihm eher darum, zum Gelingen des menschlichen Zusammenlebens beizutragen. Soziale Verantwortung und die kritische Wahrnehmung von gesellschaftlichen Situationen sind hierbei ebenso bedeutsam wie auch eine Haltung, die sich als relativierende Skepsis im Hinblick auf unser Wissen beschreiben lässt. In den drei Elementen, „kritisch, skeptisch und sozial" sieht er „die Eigenschaften einer zeitgemässen Bildung" (S. 9). Bildung zeigt sich nicht als Anpassung sondern als „Eigen-Sinn", denn dieser sei gefragt angesichts einer offenen Zukunft. Leider finde gerade in der Erwachsenenbildung eine zeitgeistige Ökonomisierung statt und im weitgehend privatisierten Bereich der Erwachsenenbildung habe sich der Profitgedanke durchgesetzt (S. 83). Hier gelte es, anders als in der historischen Volkshochschule und Universitätsausdehnungsbewegung Österreichs, sich demgegenüber nicht „neutral" zu verhalten und von Politik abzusehen. Die Aufgabe von Erwachsenenbildung sei viel mehr darin zu sehen, Kompensation von Schul- und Lerndefiziten, Qualifikation, Persönlichkeitsentwicklung und Demokratisierung im Sinne einer Befähigung zur Teilhabe an demokratischen Entscheidungsprozessen zu leisten. An anderer Stelle spricht er im Rahmen der Globalisierung von der „Kompetenz des erweiterten und eingreifenden Denkens" (S. 119).

Kritisch bleibt festzuhalten, dass trotz der eingangs skizzierten Linien eine Systematik fehlt. Teilweise ist der Veröffentlichung die Zusammenführung aus unterschiedlichsten Anlässen zu deutlich anzumerken, was Redundanzen ergibt und auch bezüglich Textsorten und Argumentationen disparat wirkt. So wechseln sich aphoristische Äußerungen, fragmentarische Überlegungen mit recht konkret ausgearbeiteten Analysen ab, die immer wieder den Bereich der Erwachsenenbildung und der Bildungspolitik fokussieren.

Insgesamt betrachtet könnte man den Ertrag der neueren Veröffentlichungen zur Bildung darin sehen, dass neues Terrain ausgelotet und dem Konzept mehr historische Tiefenschärfe verliehen wird. Gleichzeitig wird der Bildungsbegriff dadurch eher „frag"-würdiger, bzw. er bedarf einer weiteren und systematischeren Bearbeitung als dies in den vorliegenden Publikationen geschehen ist.

Philipp Gonon

Rezensionen

Möller, Svenja

Marketing in der Erwachsenenbildung

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011,
120 Seiten, 19,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-4902-1

Die Publikation setzt sich mit dem Thema Marketing in der Erwachsenenbildung gleichermaßen wissenschaftlich und systematisch wie praxisorientiert und anwendungsbezogen auseinander.

Interdisziplinäre Perspektiven zur Marketingtheorie werden ebenso aufgegriffen wie konkrete Ansätze und illustrative Beispiele zur Gestaltung des Marketings. Hervorzuheben ist, dass die Ausführungen insbesondere Reflexionen zum Thema anregen, die zu einem der Erwachsenenbildung angemessenen Marketing beitragen. In diesem Sinne offerieren die Ausführungen einen lehrreichen Rahmen, professionelle Orientierungen zum Thema des Bildungsmarketings zu gewinnen.

Inhaltlich wird das Thema gleichermaßen fundiert, differenziert und prägnant in Zusammenhänge von Marketingparadigmen und -ansätzen wie in verschiedene Phasen der Rezeptionsgeschichte in der Erwachsenenbildungswissenschaft nebst den dabei immer mit zu berücksichtigenden systemischen Entwicklungen im Feld der Erwachsenenbildung eingeordnet. Hierbei – und im weiteren Verlauf – wird das Spannungsfeld zwischen ökonomischer und pädagogischer Rationalität sowie instrumentellen und verantwortungsorientierten Realisierungsoptionen des Marketings thematisiert und kritisch reflektiert. Ergänzend wird auf institutionelle Hintergründe von Erwachsenenbildungseinrichtungen eingegangen, die die Perspektiven des Marketings beeinflussen. Zudem erfolgt eine Auseinandersetzung mit Bildung als „Produkt“, um für die Besonderheiten des Bildungsmarketings zu sensibilisieren. In Anlehnung an modelltheoretisch rekonstruierbare Elemente des Bildungsmarketings werden Hinweise zur Gestaltung einer Marketingstrategie bzw. eines Marketingkonzepts gegeben. Ein abschließendes Statement schärft abermals den Blick für die normativen Implikationen des Marketinghandelns im Erwachsenenbildungsbereich, wobei dies – in Anlehnung an den gesamten Duktus der Ausführungen – keineswegs oktroyiert, sondern als Impuls für Reflexionen und Diskursoptionen eingebracht wird.

Als Zielgruppe lassen sich vordergründig künftige (Studierende) und aktive Erwachsenenbildner/innen identifizieren. Der Text liefert allerdings auch anregende Anhaltspunkte für eine Wissenschaft, die Forschung, Lehre und Weiterbildung in ihrem Zusammenhang sieht, um forschungsbasierte Professionalisierungsperspektiven im Zuge der akademischen Aus- und wissenschaftlichen Weiterbildung zu eröffnen und zu fördern. Die Ausführungen und Beispiele sind vor allem auf den Bereich der öffentlichen Erwachsenenbildung fokussiert, wenngleich Übertragungen auf andere Bereiche nicht nur möglich sind, sondern auch hier wertvolle Reflexions- und Gestaltungsimpulse geben können.

Die in der Publikation zum Ausdruck kommende Expertise basiert zweifelsohne auf einer langjährigen Auseinandersetzung mit dem Thema, die zwischen Theorie und Empirie ebenso wie zwischen Wissenschaft und Praxis adäquat vermittelt. Die Struktur der Ausführungen und deren sprachlicher Duktus laden – wie im Vorwort genannt – „zu anregender wiewohl kritischer Lektüre des Studientextes und eigenen Marketing-Überlegungen“ ein.

Detlef Behrmann

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Rikowski-Bertsch, Anke

Die grundtvigsche Volkshochschule

Als Idee und Institution und ihre Rezeption für die Erwachsenenbildung heute

VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken 2010,
132 Seiten, 59,00 Euro,
ISBN 978-3-639-23580-7

Grundtvig ist der bekannteste Name der europäischen Erwachsenenbildung. Wissen über Grundtvig ist jedoch in den deutschsprachigen Ländern wenig verbreitet. Die wichtigste Übersetzung aus seinem schriftlichen Werk stammt aus 1927. Seit dem Grundtvig-Kongress 1988 an der Universität zu Köln wurde über ihn in deutschsprachigen Ländern kaum größer publiziert, sieht man von Studien Norbert Vogels (1994) ab. Eine deutschsprachige Biografie gibt es nicht. Vor diesem Hintergrund kommt der Studie der Diplomerwachsenenpädagogin Anke Rikowski-Bertsch „Die grundtvigsche Volkshochschule als Idee und Institution und ihre Rezeption für die Erwachsenenbildung heute" große Bedeutung zu. Inhaltlich wird sie dem jedoch nicht ganz gerecht.

Die Autorin konzentriert sich vorrangig auf den ideengeschichtlichen Aspekt der von Grundtvig inspirierten Volkshochschule als residenzielle Bildungsstätte und auf ihn selbst. Aufgrund der Sprachbarriere beschränkt sie sich weitgehend auf die eher schmale deutschsprachige Literatur und klammert Primärquellen aus. Die Arbeit ist gut gegliedert, die Darstellungsweise und der Stil sind jedoch konventionell und trocken. Der kritische Blick fehlt gänzlich.

Nikolaj Frederik Severin Grundtvig, geboren am 8. September 1783 im dänischen Udby, vertiefte sich nach seinem Theologiestudium in die altnordische Mythologie, die er unter den Aspekten der geschichtlichen Aufklärung, des „nordischen Volksgeistes" und des Ursprünglichen des dänischen Volkes betrachtete.

Geistliche Berufe und schriftstellerische Tätigkeiten ausübend, werden christlich-biblischer Glaube und nationales Geschichtsbewusstsein zum Kern seiner Geisteswelt. 1839 wird er zum Pfarrer ernannt – seines rebellischen Wesens wegen bleibt ihm jedoch breite Anerkennung vielfach versagt –, erst mit achtzig Jahren wird er Bischof.

Seit 1849 war er Mitglied der verfassungsgebenden Versammlung, danach mehrmals Abgeordneter im Folketing. Diesen Aspekt beleuchtet die Autorin nicht. Sie geht jedoch ausführlich auf sein Bildungsverständnis und seine Idee einer volkstümlichen Hochschule ein. Sie sollte in lebendiger Verbindung und Wechselwirkung mit der Wissenschaft stehen, aber selbständig und in sich abgeschlossen sein. Zugrunde lag dem die Annahme einer „Bildungsfähigkeit der breiten Masse im Volk" (S. 42). „Wechselwirkung", eine zentrale Kategorie Grundtvigs, sollte im „Lehrer-Schüler"-Verhältnis zum Tragen kommen und dieses verändern. Im Vordergrund sollten das gesprochene Wort und der Vortrag als lebendige Vermittlungsform stehen. Dabei ging es um die Pflege der Muttersprache. Hier liegt der Ansatz für Grundtvigs national gefärbtes Bildungsverständnis, das ebenso wenig kritisch diskutiert wird wie sein kompliziertes Verhältnis zur Romantik und sein spezifisches Aufklärungsverständnis.

Grundtvig war nie Gründer oder Leiter der von ihm inspirierten Heimvolkshochschule. Das waren zunächst Pioniere wie Christian Flor und Christen Kold. Schon von daher relativiert sich seine erwachsenenbildungshistorische Bedeutung. Dass das Erwachsenenbildungsprogramm der EU seinen Namen trägt, begründet die Autorin damit, dass sie Wirtschaftsentwicklung „als moderne Form der Grundtvig-Ideen" versteht (S. 116) – ohne damit zu überzeugen. Die Interkulturalität des Programms wird man nicht mit Grundtvig verbinden können.

In ihrer rezeptionsgeschichtlichen Analyse konzentriert sich die Autorin auf Deutschland und nimmt die nordeuropäischen Länder, in denen Grundtvigs Ideen reüssieren konnten, zu kurz in den Blick (S. 88–90). Manches an

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

deutschsprachiger Literatur nimmt sie nicht zur Kenntnis und bleibt dadurch einseitig. Die – vielleicht überzogene – Rezeption Grundtvigs von Paul Röhrig, der ihn mehrmals mit Bildungsheimen junger Arbeiter der 1920er Jahre in Verbindung bringt und eine Brücke zur sozialistischen Arbeiterbildung schlägt, bleibt unerwähnt. Negiert wird eine Primärquellen auswertende, aber unveröffentlichte Dissertation von Wulf Pingel zur Institutionalisierung deutscher Heimvolkshochschulen zwischen 1769 (!) und 1921 (1999). Die Frage, wann die ersten Heimvolkshochschulen entstanden, wird üblicherweise und auch von der Autorin mit 1844 in Rødding beantwortet. Kurt Meissner hat in „das forum" (4/1991) die Frage diskutiert, ob das nicht bereits zwei Jahre vorher in Flensburg der Fall war. Meissner wird nicht erwähnt.

Grundtvigs Leben ging am 2. September 1872 zu Ende. Sein Nachlass ist in seiner Vielfältigkeit und Fülle kaum fassbar. Für deutschsprachige Biograf/inn/en bleibt viel zu tun. Die vorliegende Arbeit sollte eine Anregung dazu sein.

Wilhelm Filla

Horst Siebert

Lernen und Bildung Erwachsener

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011,
Reihe: Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Band 17, 200 Seiten,
19,90 Euro, ISBN 978-3-7639-4848-2

Horst Siebert zieht Bilanz seiner wissenschaftlichen Erkenntnisse und Einsichten. Mit fast fünf Jahrzehnten Erfahrung und Engagement in Diskussion, Lehre und Forschung präsentiert der an der Universität Hannover 2008 emeritierte Professor für Erwachsenenbildung grundlegendes Orientierungswissen, das sich vor allem auf das Lehren und Lernen Erwachsener bezieht. Siebert schreibt als Zeitzeuge der Entwicklungen in der Erwachsenenbildung, aber auch als abgeklärter Betrachter der Vergänglichkeit und Moden von Begriffen, wenn er eingangs bemerkt: „Ich habe mehrfach festgestellt – auch bei mir selbst –, wie schnell empirische Befunde und theoretische Erkenntnisse in Vergessenheit geraten. Auch ist mir immer wieder aufgefallen – vor allem im Bildungsmanagement –, dass neue Termini erfunden werden, ohne dass sich dahinter neue Einsichten und Ideen verbergen" (S. 9f.).

Mit dieser Sichtweise ist ein Buch entstanden, das sich auf wesentliche Diskussionen, Veränderungen und Entwicklungen konzentriert. Übersichtlich und überschaubar stellt Siebert theoretische Konzepte, empirische Ergebnisse und praxisrelevante Aussagen vor. Gemäß seiner Überzeugung, „Menschen sind nicht belehrbar, aber lernfähig", bietet das Buch eine geordnete Fülle, die Leser/innen für sich entdecken können, um sie dann mit eigenen Erfahrungen und Gedanken zu verbinden. So ist, um das vorwegzunehmen, Horst Siebert ein Buch gelungen, das Wissen zusammenfasst, aber den Raum für die jeweilige individuelle Betrachtungsweise nicht verschließt.

Doch zum Inhalt. Das Buch ist in fünf Kapitel gegliedert, die sich vornehmlich der Thematik „Lehren und Lernen Erwachsener" widmen:

- Lernforschung im Überblick
- Biografisches Lernen
- Lehr-/Lernsituationen
- Bildung in der Gesellschaft der Postmoderne
- Theorien der Erwachsenenbildung

Mit der Frage, „Wer ist erwachsen?", eröffnet Siebert den Zugang zu seinem Buch und zu einer notwendigen Haltung bei Lehrenden und Forschenden: Wir bewegen uns auf unsicherem Terrain, sollten historische und kulturelle Bedingungen einbeziehen und unsere Fähigkeit zur Reflexion nicht außer Acht lassen.

Siebert geht im Weiteren auf biografisches Lernen ein, wobei er Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit beschreibt und die bisherigen lernspezifischen Ergebnisse der Gehirnforschung sowie den Trend zum vernetzten Lernen rezipiert. Spezielles Au-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

genmerk richtet der Autor auf die Realität des Lehrens und Lernens. Gruppendynamik, Coaching, Lernen in Milieus finden ebenso Beachtung wie die in den letzten Jahren stärker gewordene Beschäftigung mit Barrieren, Widerständen und Störungen des Lernens.

Insgesamt gesteht aber Siebert der Lernforschung nur ein mittelmäßiges Erfolgsniveau zu. Der Erkenntnisgewinn stagniert.

Die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung und Weiterbildung in unserer gegenwärtigen Gesellschaft, die Siebert als eine postmoderne bezeichnet, hat zugenommen. Quantitativ haben sich in den letzten fünf Jahrzehnten die Zahl der Teilnehmenden, Veranstaltungen, Mitarbeitenden und die Ausgaben mehr als vervierfacht. War Lernen in der Moderne das Entdecken von Gewissheiten, so ist es in der Postmoderne eine unabgeschlossene Suchbewegung, charakterisiert Siebert. Er diskutiert auch die Wirksamkeit von Erwachsenenbildung, die inzwischen in ein „Lebenslanges Lernen" integriert wird. Der Stellenwert von Lernen ist unbestritten, doch Lernen als gesellschaftliche Problemlösung zu betrachten, hält der Autor für falsch. Lernen löst weder Probleme der Arbeitslosigkeit noch Identitätskrisen, doch Lernen bereichert das Leben: „‚Homo discens' – der lernende Mensch – heißt: offen sein für Neues, ‚aufgeschlossen' sein für Fremdheit, auch im Alter neugierig bleiben" (S. 167).

Im letzten Abschnitt des Buches beschäftigt sich Siebert mit Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Thema, zu dem der Autor im Laufe seiner Berufskarriere strukturierend und entwickelnd viel beigetragen hat. Rückblicke auf die Theoriediskussion, Vergesellschaftung und „Versozialwissenschaftlichung", Theorie des Lebenslangen Lernens sowie Megatrends in Wirtschaft und Weiterbildung sind die inhaltlichen Schwerpunkte dieses Kapitels. Siebert betont am Ende des Buches die zweifache Aufgabe der Erwachsenenbildung: zu qualifizieren, um den sich ständig verändernden Herausforderungen gerecht zu werden, und „Sinnvergewisserung" durch Reflexion zu ermöglich, um „zu sich selbst" zu kommen.

Das Buch von Horst Siebert ist ein informativer Begleiter in diesem Spannungsfeld.

Werner Lenz

Egloff, Birte/Grotlüschen, Anke (Hg.)

Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung

Ein Werkstattbuch

Waxmann Verlag, Münster/New York/ München/Berlin 2011, 241 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-8309-2463-0

Grundlagenforschung zur Alphabetisierung/ Grundbildung stellt im Rahmen der BMBF-Förderperiode einen zentralen Schwerpunkt neben den an der Praxis ausgerichteten Entwicklungsarbeiten dar. Insbesondere die Zielgruppenforschung fundiert die Erwachsenenbildung theoretisch und praktisch und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Disziplin. Der vorliegende Sammelband ist mit seiner Fragestellung zum Verbleib von Teilnehmenden nach dem Absolvieren von Alphabetisierungskursen in die Teilnehmer-/Zielgruppenforschung bzw. im Forschungsmemorandum der Kategorie „Lernen Erwachsener" einzuordnen. Die Forschungsfrage tangiert damit die Auswirkungen und die Nachhaltigkeit von traditionellen (Volkshochschul-)Kursen (S. 10). In Form eines Werkstattbuches werden Forschungserfahrungen reflektiert und erste Ergebnisse dargestellt. Es erfolgt mit Rückgriff auf die internationale Forschung eine kritische Auseinandersetzung mit den diskussionswürdigen Begriffen Analphabetismus, Diagnostik, Kompetenz und Legasthenie. Angelehnt an die Projektstruktur des Verbundes werden die fünf Kapitel den Teilprojekten mit ihren verschiedenen theoretischen Perspektiven gewidmet.

So untersuchen Anke Grotlüschen u.a. eine erwachsenengerechte und akzeptierte

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Diagnostik von Lese- und Schreibkompetenzen mittels quantitativer und qualitativer Befragungen der Kursleiter und Teilnehmer. Im Buch liegt der Schwerpunkt auf der quantitativen Befragung der Kursleitenden, die differenzierte Ergebnisse im Spannungsfeld zwischen Skepsis und Akzeptanz sowie zwischen Bekanntheit und Einsatz diagnostischer Instrumente aufzeigt (S. 56), was offenbar eine Frage der Art der Diagnostik zu sein scheint (S. 31, 50). Interessant wären noch die Ergebnisse der qualitativen Befragungen der Teilnehmer gewesen, die nicht zuletzt die Basis für die Entwicklung von Güte-Standards für Erwachsenendiagnostik darstellen.

In der AlphaPanel-Studie, die von der Humboldt-Universität zu Berlin (Rainer Lehmann u.a.) und TNS Infratest Sozialforschung München durchgeführt wurde, stehen die berufliche und private Lebenssituation der Teilnehmer im Mittelpunkt. Anhand der standardisierten Teilnehmerbefragung im Längsschnitt wird das Bild der Untersuchungsgruppe hinsichtlich deren Teilhabe geschärft. Überraschende Ergebnisse der ersten Erhebungswelle: Sie sind relativ gut integriert (S. 110) und 15 Prozent von ihnen gelten als Legastheniker (S. 111); damit können die Ursachen für funktionalen Analphabetismus nicht nur sozial verortet werden.

Im Rahmen der Interdependenzstudie an der Leibniz Universität Hannover (Sandra Deneke u.a.) wurden qualitative Interviews zu subjektiv empfundenen schriftsprachlichen Lernfortschritten und zur Lebensbewältigung sowie eine Lernstandsdiagnose vorgenommen. Dabei wurden mittels der Hamburger Schreibprobe Strategieprofile entwickelt, die der Alphabetisierungspraxis eine individuelle Förderung bieten. Die Interviews brachten eine Cross-Kategorie hervor, die die Wahrnehmung von Veränderungen in verschiedenen Teilhabebereichen vor allem auf die gesteigerte Selbständigkeit, Selbstbestimmung und das Selbstbewusstsein zurückführt (S. 168).

Auf der Basis eines qualitativen Forschungsdesigns wurde an der Goethe-Universität Frankfurt (Birte Egloff u.a.) die biografische Entwicklung und Bedeutung des Kurses für die Teilnehmer untersucht. In den Beiträgen werden die interessanten Phänomene der „dauerhaften Teilnahme“ (S. 176), des „Drop-Out“ (S. 186) und die Rolle prominenter Teilnehmer (S. 191) näher beleuchtet. Mit der Ableitung professionstheoretischer Überlegungen aus den Feldbeobachtungen erfolgt eine sehr gute Rückbindung in die Disziplin, denn es werden ganz typische Spannungsfelder der Erwachsenenbildung diskutiert. Besonders spannend ist die Reflexion des Nähe-Distanz-Verhältnisses zwischen Kursleitern und Teilnehmern, denn hiermit kann der jahrelange Verbleib im Kurs erklärt werden.

Mit der Entwicklung eines Fortbildungsmoduls zum biografischen Arbeiten werden im Rahmen der Transferstudie (Angela Rustemeyer u.a.) bildungspraktische Konsequenzen abgeleitet.

Was leistet nun dieses Buch?

Der reflexive Zugang in diesem Band bietet Einblick in die Schwierigkeiten des Feldzugangs, die Interviewsituation und legt Begründungen für das Vorgehen und die Methodenverwendung offen. Als vielseitig kann der Rückgriff auf die Erhebungs- und Auswertungsmethoden bezeichnet werden, es kommen sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren sowie die Triangulation zum Einsatz. Die gut lesbare Dokumentation von Fallbeispielen und von Kategoriensystemen ist in besonderer Weise für Nachwuchswissenschaftler/innen interessant. Insgesamt kann dieser Sammelband allen Forscher/inne/n in den Bereichen Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung und Alphabetisierung empfohlen werden. Der besondere Wert liegt in der Transparenz der Forschungspraxis, der einen Beitrag zur Qualitätssicherung leistet.

Katja Müller

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Kathrin Berdelmann

Operieren mit der Zeit

Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-/Lernprozessen

Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn/München/Wien/Zürich 2010, 243 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-506-77041-7

In ihrem Buch fragt Kathrin Berdelmann nach der grundlegenden Bedeutung von Zeit für pädagogische Prozesse des Lehrens und Lernens. Sie untersucht die komplexen zeitlichen Verwobenheiten von Prozessen und Strukturen und relativiert damit die klassischen Dichotomien aus Eigenzeit/Sozialzeit und objektiver/subjektiver Zeit. Es ist denn auch herausragendes Ergebnis ihrer Arbeit, dass sie zeigen kann, wie diese polarisierenden, prinzipiell inkompatibel angenommenen Zeiten letztlich in Lehr-/Lernprozessen „oszillierend" immer überschritten werden. Das oszillierende „Auseinanderlaufen der Zeiten ist Voraussetzung der Möglichkeit von Lehr-/Lerninteraktion" (S. 234).

Für ihre theoretische und empirische Studie bedient sich Frau Berdelmann der teiltemporaltheoretischen Ausdeutung in Klaus Pranges Operativer Pädagogik der Theorie des Zeigens (2005), in der die Bedeutung der „Modellierung von Synchronisation als zentralem zeitlichem Phänomen von Lehr-/Lernprozessen" (S. 12) im Vordergrund steht. Mit dem Begriff „Synchronisation" hat sie nicht nur den zentralen temporalen Begriff der Theorie Pranges, sondern einen der Kernbegriffe von Zeittheorien genuin pädagogisch handlungsbezogen ausdifferenziert, präzisiert und um den Begriff „Asynchronisation" erweitert. Damit ist ein wichtiger (empirisch unterlegter) Beitrag auf dem Weg zu einer Zeittheorie der Pädagogik geleistet.

In neun Kapiteln bearbeitet sie sowohl theoretisch disziplinübergreifend (zeitphilosophisch z.B. mit Heidegger; Schmitz) wie auch empirisch (qualitativ nach der Grounded Theory, über Interviews und Video-Analysen in verschiedenen VHS Kursen; Kap. 4) die Frage nach Zeigen, Artikulation und Interaktion als differente Zeitlogiken zwischen der Datenzeit und der Modalzeit. Lernen „ereignet sich in einem modalzeitlichen Nebeneinander, Lehren (oder Zeigen) formiert sich dagegen in einem datenzeitlichen Nacheinander. Lehr-/Lernprozesse werden danach verstanden als durch zwei unterschiedliche, divergierende Zeitlogiken geprägt" (S. 66), die nichtsdestotrotz sowohl lehrend als auch lernend (nicht unbedingt zeitlich parallel) balanciert werden. In jeder pädagogischen Grundoperation von Erziehung bzw. Lehren gehe es immer um (didaktisch zu gestaltende bzw. aktiv oder passiv als Eigenzeiten eingebrachte) Zeitverhältnisse. Interaktion und Entscheidung zielt auf eine Balance sozialer und individueller Identitäten; Synchronisation bedeutet dabei „eine zeitliche Koinzidenz von Lehren und Lernen" (S. 66). Kathrin Berdelmann macht die zeitliche Einflussnahme der Lernenden ebenso stark wie die Begrenztheit synchronisierender Lehrleistungen und die Notwendigkeit einer Öffnung für asynchrone Zeitgeschehen, in denen die Lernenden aktiv (mehr oder weniger bewusst) die Zeit und Interaktion mitgestalten können.

Ziel ist, durch die Differenzierung zeitlicher Strukturen (als relevante zeitliche Dimensionen werden eruiert (Kap. 6): Zeitlichkeit des Inhalts; Abfolge und Platzierung; Zeitliche Ausdehnung; Geschwindigkeit des Voranschreitens) ein Modell der Synchronisation zu entwickeln (Kap. 5 bis 7). Da es immer nur partielle Übereinstimmungen der zeitlichen Dynamiken geben kann, führt – idealerweise – eine nur relative zeitliche Koordination von Lehren und Lernen zur Oszillation zwischen Synchronisation und Asynchronisation (Kap. 7). (A)Synchronisation kann dann als zu gestaltende Relation zwischen den zwei Zeitdimensionen der Datenzeit (lineare Zeitreihungen, chronometrische Zeit) und der Modalzeit als Zeitlichkeit des Daseins bzw. mitlaufende subjektive Eigenzeiten (z.B. im Erinnern, Erwarten) angenommen werden.

Nach einem knappen thematischen Problemaufriss (Kap. 1) folgt ein Überblick über derzeit existierende Auseinandersetzungen um Zeit in der Erziehungswissenschaft (Kap. 2). Anschließend werden die beiden Zeitdimensionen Datenzeit und Modalzeit als grundlegende Elemente zur Gestaltung von Synchronisation bzw. Artikulation (i.S.v. zeitigenden Inszenierungen) in der Operativen Pädagogik eingeführt (Kap. 3). Klassische Elemente wie individuelle Eigenzeit und Sozialzeit/Weltzeit, objektive Zeitreihungen und inneres Zeiterleben bzw. implizites Zeitbewusstsein aus verschiedenen Zeitsoziologien und -philosophien finden sich – nur teilweise expliziert – darin wieder. Problematischerweise taucht bereits hier eine enge Auslegung von Lernen auf (was der Orientierung an Pranges Erziehungstheorie geschuldet ist). Die Öffnung bzw. Entgrenzung des Lerngeschehens auf nicht formelle und informelle aber auch selbstgesteuerte Szenarien sind in der Konzentration auf ein synchronisierendes, artikuliertes Zeigen (Lehren) zunächst nicht angelegt. Kathrin Berdelmann überschreitet diese Engführung später dann an mehreren Stellen z.B. durch die zweite Perspektive auf die zeitliche Verfassung des Lernens auch im Sinne der Eigenzeiten der Lernenden (S. 43), durch die Reziprozität von Kurs- und Zeitformaten in der Erwachsenenbildung (S. 225) oder durch die zeitliche Entfaltung von Interaktion als Transaktion in der Mitgestaltung und zeitlichen Selbstorganisation der Teilnehmenden (S. 232). Auch das führt Pranges Theorie weiter und macht sie für die Erwachsenenbildung interessant.

Temporaltheoretisch neu und innovativ für die eben erst entstehenden systematischeren Zeitdiskurse in der (Erwachsenen-)Pädagogik ist der der Analyse zugrunde gelegte Gedanke eines Lernprozesses in der gleichzeitigen Ungleichzeitigkeit aus Vorwärts- und Rückwärtsschreiten der Akteure: Zeigen als schrittweises Vorwärtsgehen (z.B. Verlaufsplanung) und das rückwärtsgehende Lernen (z.B. im Anknüpfungslernen) unter einer gemeinsam antizipierten, gegenwärtigen Zukunft. Kathrin Berdelmann arbeitet heraus, wie (didaktische) Verlaufsplanung Voraussetzung ist für ein flexibles Umgehen mit Lernverläufen, dass Planung kein vorgeschaltetes, abgeschlossenes Moment darstellt, sondern sich bis in die Interaktion fortsetzt. Dabei wendet sie sich gegen die utilitaristische Ökonomisierung von Zeit im Lehr-/Lerngeschehen. Empfohlen werden kann die Lektüre allen (zeit-)theoretisch Interessierten wie professionell Tätigen und Forschenden, weil es das Modell überaus anschaulich schafft, dass die enthaltene Theorie tatsächlich praktisch wird. Die Hinführung zu dem Modell der Synchronisation ist interessant entwickelt, durch vielfältige Beispiele aus der Studie exemplarisch verdeutlicht und in Thesen zugespitzt.

Sabine Schmidt-Lauff

Peter Faulstich

Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung

Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne

Transcript-Verlag, Bielefeld 2011,
193 Seiten, 19,80 Euro,
ISBN 978-3-8376-1816-7

Peter Faulstich ist zweifellos einer der am besten informierten und engagiertesten Experten der Aufklärungsidee. Seine eigene Bildungsbiografie ist interdisziplinär: studiert hat er Technik- und Sozialwissenschaften, aber auch Geisteswissenschaften und Philosophiegeschichte. Eine solche Vernetzung der Disziplinen und Denkstile verhindert Einseitigkeiten und verkürzte Problemsichten.

Der Untertitel seines neuen Buches lautet: „Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne“. In aller Kürze lässt sich Faulstichs Programmatik wie folgt darstellen: Bildung (insbesondere Erwachsenenbildung) ist historisch untrennbar mit Wissenschaftlichkeit und der Vernunftidee der Aufklärung verknüpft. Dieses „Dreiecks-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

verhältnis“ ist komplex, oft auch „problematisch“ und „gebrochen“, so besteht die Gefahr, dass der Aufklärungs- und Vernunftbegriff instrumentalisiert wird und der emanzipatorische Gehalt verloren geht. In der Romantik – nach Faulstich eine Gegenbewegung zur Aufklärung – und auch in der „neuen Richtung“ der Weimarer Volksbildung überwiegt eine voreilige Absage an eine Popularisierung der Wissenschaft und nicht selten eine verflachte Wissenschaftskritik.

Das Programm der „kritischen Vernunft“ kritisiert das „unhinterfragt Übliche und Verstetigte“ (S. 11), schließt aber auch eine reflektierte Selbstkritik ein, man denke nur an Adornos und Horkheimers „Dialektik der Aufklärung“. Die Aufklärungsphilosophie propagiert keineswegs einen oberflächlichen „Realitätsglauben“ oder eine bloße Kenntnisvermittlung. „Vernünftigkeit“ ist mit Menschlichkeit verbunden und dadurch entsteht eine auch heute noch begründete Bildungsidee, die als „lebensorientiert“ und „lebensentfaltend“ bezeichnet wird.

Eine „öffentliche Wissenschaft“, die einen Erfahrungsbezug, eine Wissensaneignung und einen Wissenschaftstransfer ohne eine voreilige Instrumentalisierung fördert, ist eine Leitidee moderner Erwachsenenbildung. Allerdings – so Faulstich – ist das „Projekt Aufklärung“ in unserer Zeit ernsthaft gefährdet und deshalb ist es wichtig, sich an die Geschichte der Vernunftidee und der Wissenschaftlichkeit zu erinnern und mit neumodischen Begriffen vorsichtig umzugehen. Angesichts der vielzitierten Forderung nach „Lebenslangem Lernen“ kritisiert der Autor „immer wieder wiederholte Mythen“, z.B. „Wandelmetapher und Krisengerede, Wissensexplosion und Selbstorganisation, neue Lernkultur und Kompetenzentwicklung, Kooperationsverbände und Kompetenznetze“ (S. 148).

Peter Faulstichs Buch enthält vielfältige, unterschiedliche und zum Teil lose verknüpfte Kapitel. Stichworte außer Aufklärung, Wissenschaft und Vernunft sind französische Revolution, Volksaufklärung, Alphabetisierung, Literatur, Arbeiterbildung, Wissensvermittlung, Massenmedien, politische Machtverhältnisse, Lernen. Erinnert wird auch an neuzeitliche Aufklärer wie Willy Strzelewicz, Kurt Meissner und Oskar Negt.

Ich habe dieses Buch mit Interesse und Erkenntnisgewinn vom Anfang (mit Martin Beyersdorfs Vorwort) bis zum Ende intensiv gelesen. Ergiebig ist eine solche Lektüre meist nur dann, wenn sich kritische Anmerkungen und Rückfragen stellen. Dies gilt insbesondere für den Bildungsbegriff. Die Erläuterung des Attributs „lebensentfaltend“ hat mich noch nicht überzeugt. Ich bin – offenbar im Unterschied zu Peter Faulstich – der Meinung, dass sich Wilhelm von Humboldt mit seinem neuhumanistischen Bildungsbegriff durchaus in die ideengeschichtliche Tradition der Aufklärung einfügen lässt. Auch die Philosophie der Romantik habe ich eher als Ergänzung und nicht als Gegenbewegung zur Aufklärung wahrgenommen. So hat Hans Tietgens ein Buch über „Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung“ geschrieben und auch Nikolai Frederik Grundtvig hat ein Konzept „lebendiger Erwachsenenbildung“ im Kontext von Aufklärung und Romantik entwickelt. Es bleibt die Anerkennung von Faulstichs Versuch, das „Projekt Aufklärung“ wieder in Erinnerung zu rufen, neu zu definieren und zu aktualisieren.

Horst Siebert

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Antje Doberer-Bey, Leitung des Lehrgangs universitären Charakters zur „Ausbildung von Alphabetisierungs- und BasisbildungspädagogInnen" am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang, Mitglied der Arbeitsgruppe zur Entwicklung von Kurzausbildungen für Trainer/innen im Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, doberer-bey@aon.at

Christine Hary, wissenschaftliche Mitarbeiterin des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung SVEB, christine.hary@alice.ch

Prof. Dr. Christiane Hof, Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Goethe-Universität Frankfurt a.M., Hof@em.uni-frankfurt.de

Assoz. Prof. Dr. Monika Kastner, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Klagenfurt, Monika.Kastner@uni-klu.ac.at

Prof. Dr. Joachim Ludwig, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam, ludwig@uni-potsdam.de

Martin Netzer, Bereichsleiter für Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Vorsitzender des Grundtvig-Beirates und der Strategiegruppe zum Nationalen Qualifikationsrahmen/non-formales Lernen, Martin.Netzer@bmukk.gv.at

Katja Müller, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam, kamue@uni-potsdam.de

Dipl.-Päd. Hannah Rosenberg, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Goethe-Universität Frankfurt a.M., h.rosenberg@em.uni-frankfurt.de

Dr. André Schläfli, Direktor des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung SVEB, andre.schlaefli@alice.ch

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-06.pdf

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Prof. Dr. Detlef Behrmann, Professor für Erziehungswissenschaft/Erwachsenen- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Detlef.Behrmann@ph-gmuend.de

Dr. Wilhelm Filla, Lehrbeauftragter an den Karl-Franzens-Universität Graz und der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, wilhelm.filla@vhs.or.at

Prof. Dr. Philipp Gonon, Professor für Gymnasial- und Berufspädagogik an der Universität Zürich, gonon@igb.uzh.ch

Prof. Dr. Werner Lenz, Professor für Bildungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz, werner.lenz@uni-graz.at

Katja Müller, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam, kamue@uni-potsdam.de

Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Technischen Universität Chemnitz, schmidt-lauff@phil.tu-chemnitz.de

Prof. em. Dr. Horst Siebert, Professor für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibnitz Universität Hannover, horst.siebert@ifbe.uni-hannover.de

Call for papers

REPORT Heft 3/2012

Schwerpunkt „Analyse von Lehr-/Lernprozessen"

Die Lehr-/Lernforschung in der Weiterbildung hat sich lange Zeit auf die sozialen und biografischen Voraussetzungen und Rahmungen Lebenslangen Lernens konzentriert. Demgegenüber fanden die Lehr- und Lernprozesse in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit. Das Gleiche galt für deren Wirkungen, sowohl im Blick auf Lernzuwächse und Interessen als auch auf ihren Transfer in den Lebens- und Arbeitsalltag der Teilnehmenden. Dies änderte sich jedoch im Laufe der letzten Jahre, unterstützt zum einen durch die Möglichkeiten der Videotechnik, zum anderen durch die gesteigerten Erwartungen an die Qualität von Weiterbildung.

Eingeladen zu diesem Schwerpunktheft sind empirische und methodische Beiträge, die auf die Analyse von Lehr-/Lernprozessen und deren Wirkungen in Kursen, Seminaren und Trainings der Erwachsenenbildung gerichtet sind.

Genauere Auskünfte erteilt Ihnen der verantwortliche Heftherausgeber Prof. Dr. Josef Schrader (josef.schrader@uni-tuebingen.de). Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten und die Kontaktadresse der Redaktion finden Sie auf der Website des REPORT (www.report-online.net).

Einsendeschluss für Manuskripte: 1. Juli 2012
Erscheinungstermin 1. Oktober 2012

Alle Manuskripte durchlaufen das Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Ausdruck oder Word-Datei einzureichen.

Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zur Autorin/zum Autor enthalten. Diese Angaben sind auf einem gesonderten Blatt oder in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten (www.report-online.net).).

Call for papers

magazin erwachsenenbildung.at

Ausgabe 17 (2012)

Betriebliche Weiterbildung

Probleme und Lösungsansätze

Betriebliche Weiterbildung bildet die häufigste Form der Erwachsenenbildung im Haupterwerbsalter und ist somit für die berufliche und gesellschaftliche Entwicklung von eminenter Bedeutung. In den 1990er Jahren konnte ein signifikanter Zuwachs in der Beteiligungsquote und der Ressourcenaufbringung betrieblicher Weiterbildung festgestellt werden.

Auch wenn die Publikation der letzten internationalen Erhebung CVTS-3 erst im Jahr 2013 zu erwarten ist, wird sich die Ausgabe 17 des Magazins ***erwachsenenbildung.at*** bereits jetzt aktuellen, strukturellen Problemen der betrieblichen Weiterbildung sowie skizzierbaren Lösungsansätzen widmen. Dabei soll die betriebliche Weiterbildung, welcher ein breites Begriffsverständnis zugrunde zu legen ist, von allen Seiten betrachtet werden.

Erscheinungstermin: November 2012
Redaktionsschluss: 6. August 2012

Herausgeber: Dr. Arthur Schneeberger (schneeberger@ibw.at)

Weitere Informationen zum Magazin und zur Einreichung von Manuskripten unter:
http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb12-17_callforpapers.pdf