REPORT 4|2009

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
32. Jahrgang

Alphabetisierung/Grundbildung

wbv DIE

REPORT
Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

32. Jahrgang, Heft 4/2009

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

Verantwortlich Herausgebende:
Ekkehard Nuissl (E.N.), Essen; Christiane Schiersmann (C.S.), Heidelberg; Elke Gruber (E.G.), Klagenfurt

Heftherausgeberinnen 4/2009: Elke Gruber/ Monika Tröster

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: Christiane Hartmann

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 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.de.

FSC Mix
Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

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 **23/3204** 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 2005 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, Bielefeld

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 www.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 (ab 1.1.2010): Preis der Einzelhefte 14,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 38,– EUR, für Studierende mit Nachweis 32,– 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 978-3-7639-1969-7 (Print)
ISBN 978-3-7639-1989-5 (E-Book)
Best.-Nr. 23/3204

© 2009 DIE e.V.
Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Inhalt

Editorial 5

Beiträge zum Schwerpunktthema

Birte Egloff/Dana Jochim/Erika J. Schimpf
Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung 11

Ulrike Arnold
Zur Bedeutung biographieorientierter Forschung im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung 23

Ellen Abraham/Joachim Schroeder
Wege in die Betriebe 33

Ruth Albert/Anne Roder/Christiane Rokitzki/Frauke Teepker
Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern. Methodisches Vorgehen bei der Evaluation von Lehrmethoden 43

Anke Grotlüschen/Alisha M.B. Heinemann/Barbara Nienkemper
Die unterschätzte Macht legitimer Literalität 55

Annegret Ernst/Johanna Schneider/Karsten Schneider
Alphabetisierung auf dem Weg zum sozialintegrativen Arbeiten 68

Rezensionen

Brigitte Geldermann/Sabine Seidel/Eckart Severing: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen (Dieter Gnahs) 81

Stefan Hansen: Lernen durch freiwilliges Engagement (Wolfgang Kellner) 82

Charlotte Heidsiek: Reflexion und Organisationsberatung (Monika Kil) 83

John Holford/Sheila Riddell/Elisabet Weddon/Judith Litjens/Guy Hannan: Patterns of Lifelong Learning (Brigitte Bosche) 84

Susanne Kraft/Wolfgang Seitter/Lea Kollewe: Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals (Anneliese Heilinger) 86

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Annette Mörchen/Markus Tolksdorf (Hrsg.): Lernort Gemeinde.
Ein neues Format der Erwachsenenbildung (Johannes Weinberg) 87

M. Cecil Smith/Nancy DeFrates-Densch (Hrsg.): Handbook of Research
on Adult Learning and Development (Sigrid Nolda) 88

Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt/Simone Schnurr/Simone Sinner/
Catharina Theisen: Bildung Älterer (Jens Friebe/Vera Miesen) 90

Christine Voigtländer: Dynamische kundenorientierte Wertschöpfungs-
netzwerke in der Weiter- und Fortbildung (Sarah Widany) 91

Autorinnen und Autoren 93

Ausschreibung für Heft 2/2010 95

Editorial

Bis vor kurzem hatte der Themenkomplex Alphabetisierung, Grundbildung und Literalität – insbesondere im Vergleich zum europäischen und außereuropäischen Ausland – in der Bundesrepublik Deutschland keinen hohen Stellenwert in der Forschung. Dabei gab es in den Anfängen der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland durchaus vielversprechende und interessante Forschungsvorhaben, die sich im Rahmen durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderter Projekte des Deutschen Instituts für Erwachsenbildung (DIE) sowohl mit Ursachenforschung als auch mit Untersuchungen zum Stand der Alphabetisierung befassten. Zu dieser Zeit entstanden auch erste wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten zu dem Thema. Doch Expertinnen (Kamper 2001; Linde 2005) konstatierten noch vor kurzem, dass es keine hochschulbasierte Forschung gäbe. Daher wurde seitens der Hochschulen bisher auch kein Einfluss auf bildungspolitische Diskussionen genommen.

Seit die Vereinten Nationen (UNO) für den Zeitraum 2003 bis 2012 die „Weltalphabetisierungsdekade" ausgerufen haben, ist eine Veränderung eingetreten. Und so erfährt der Bereich der Alphabetisierung/Grundbildung zurzeit wachsende Aufmerksamkeit. Sowohl die sogenannten Entwicklungs- als auch die hoch entwickelten Industrieländer sind aufgefordert, Aktionspläne zu erstellen und umfassende Programme aufzulegen. Eingebunden in diesen internationalen Kontext, leistet auch die Bundesrepublik Deutschland einen wichtigen Beitrag. Das BMBF hat unter der Bezeichnung „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene" einen Förderschwerpunkt eingerichtet und unterstützt diesen Bereich bis zum Ende der Dekade mit 30 Mio. Euro. Der Förderschwerpunkt konzentriert sich auf vier Themenbereiche, in denen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten entstehen:

- Grundlagen der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen,
- Erhöhung von Effizienz und Qualität von Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen für Erwachsene mit unzureichender Grundbildung,
- Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit im Kontext von Wirtschaft und Arbeit,
- Professionalisierung der Lehrenden in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen.

Mit dieser Forschungsinitiative hat das BMBF neue Akzente gesetzt und der Bereich ist insgesamt in Bewegung geraten. Gefördert werden 27 Projektverbundvorhaben mit über 100 Einzelprojekten. Durch die Zusammenarbeit in gemeinsamen Forschungsprojekten werden bundesweit agierende Akteure aus Wissenschaft und Praxis vernetzt. Und in diesen Verbünden wird oft interdisziplinär gearbeitet: So sind neben Erziehungswissenschaftlern und Erwachsenenbildnern auch Soziologen, Psychologen,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Hirnforscher sowie Sprachwissenschaftler beteiligt. Diese Vielfalt spiegelt die Komplexität und Bandbreite des Arbeitsbereichs wider.

Die Aktivitäten lassen hoffen, dass das Thema auch über die Dauer der Förderung hinaus in der Forschung verankert bleiben wird. Des Weiteren bleibt zu erwarten, dass die Ergebnisse aus den Projekten Eingang in die Praxis finden und der Bereich Alphabetisierung/Grundbildung dauerhaft gestärkt werden wird.

Die Beiträge in dieser Ausgabe sollen erste Einblicke in einige ausgewählte, noch laufende Forschungsvorhaben geben. Präsentiert werden Ergebnisse, die einen noch eher vorläufigen Charakter haben, jedoch bereits erste Perspektiven aufzeigen und damit wichtige Anregungen für die weitere Arbeit sowohl in der Forschung wie in der Praxis bieten.

Birte Egloff, Dana Jochim und Erika Schimpf gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, wie Teilnehmende an Kursen im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung deren Bedeutung und Nachhaltigkeit für ihren weiteren Lebensweg einschätzen. Dabei kommt vor allem mit dem langjährigen Verharren in Alphabetisierungskursen ein bisher wenig erforschtes Phänomen in den Blick. Erste Ergebnisse der biographischen Interviews identifizieren bei dieser Teilnehmergruppe ein Oszillieren zwischen Freiheitsgewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeiten.

Ebenfalls auf die subjektive Sicht von Teilnehmenden zielt das Konzept einer biographieorientierten Forschung im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung ab – allerdings mit einem stärker auf die Veränderungen der Praxis von Alphabetisierungskursen orientierten Fokus. Der Beitrag von Ulrike Arnold gibt zum einen einen Überblick über Aufbau und Zugang der Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen, zum anderen werden Überlegungen zum Transfer von Forschungsergebnissen aus biographieorientierten Untersuchungen für die Bildungspraxis in der Alphabetisierung/Grundbildung vorgestellt.

Die Arbeitswelt mit ihren Anforderungen an die Schriftsprachlichkeit steht im Mittelpunkt der Ausführungen von Ellen Abraham und Joachim Schroeder. Es wird dargestellt, welche Kompetenzen und Qualifikationen im untersten Segment des Arbeitsmarktes erforderlich sind und welche Lernangebote im Bereich der Alphabetisierung/Grundbildung in diesem Segment Erfolg versprechen. Ein wichtiges Ergebnis der mittels teilnehmender Beobachtung durchgeführten Firmenerhebungen sind die identifizierten „Wege zum Mitarbeiter", die unterschiedliche Möglichkeiten der Personalentwicklung im Bereich von Alphabetisierung und Grundbildung ausloten.

Ruth Alber, Anne Roder, Christiane Rokitzki und Frauke Teepker gehen in ihrem Artikel der Frage nach, welche Lehrmethoden in sogenannten „Alphabetisierungs-DaZ-Kursen" für Deutsch-Lernende, die keine Kenntnis des lateinischen Alphabets haben, besonders geeignet sind. Geplant ist ein Lehr-/Lernarrangement, bei dem in vier Kursen sehr unterschiedliche Lehrmethoden erprobt und gegenübergestellt werden sollen. Die gegenständlichen Ausführungen beschreiben den Versuchsaufbau und diskutieren methodische Probleme.

Anke Grotlüschen, Alisha Heinemann und Barbara Nienkemper rekonstruieren die Begriffsgeschichte von „Literalität". Bezugnehmend auf grundlegende Arbeiten des britischen Handlungstheoretikers Jack Goody gehen sie den Fragen nach, wie Schrift und Denken einerseits und Schrift und Gesellschaft andererseits zusammenhängen. Der Beitrag sieht sich vor allem als Einstieg in eine Debatte um die Idee einer „legitimen Literalität".

Annegret Ernst, Johanna Schneider und Karsten Schneider verweisen in ihrem Beitrag auf die zunehmende Bedeutung einer sozialintegrativen Alphabetisierungsarbeit. Aufbauend auf einer Untersuchung zum Entwicklungsstand dieser neuen Bildungsstrategie an Volkshochschulen führen sie Handlungsansätze der „integrativen Erwachsenenbildung" und der „lebensweltorientierten sozialen Arbeit" zusammen und konkretisieren diese für die Arbeit mit sogenannten funktionalen Analphabeten.

Aufgrund der Fülle eingesandter Artikel zu diesem Thema verzichten wir in dieser Ausgabe auf die Rubrik Forum. Auch gibt es Überlegungen, in gebührlichem zeitlichem Abstand diesem Thema eine weitere Ausgabe des REPORT zu widmen. Wir werden Sie rechtzeitig informieren.

Bonn, Oktober 2009
Elke Gruber
Monika Tröster

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Beiträge zum Schwerpunktthema

REPORT

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Birte Egloff/Dana Jochim/Erika J. Schimpf

Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung

Der Beitrag stellt erste Ergebnisse einer Studie vor, die sich mit dem Verbleib ehemaliger Teilnehmender an Alphabetisierungskursen beschäftigt. In der Annahme, dass Kurse der Erwachsenenbildung in der Regel einen Anfang und ein Ende haben, gehen die Autorinnen dem Phänomen nach, dass sich Teilnehmende im Bereich der Alphabetisierung eher durch ein dauerhaftes Verweilen im Kurs auszeichnen. Anhand des Datenmaterials rekonstruieren sie mögliche Motive des Verweilens, die schließlich in die Forderung nach einer „Ausgangsberatung" – analog der Eingangs- und Lernberatung im Kurs – münden, die zur Professionalisierung von in der Alphabetisierung Tätigen beitragen könnte.

1. Kurse der Erwachsenenbildung als Statuspassagen

Die Frage, wer eigentlich an Kursen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung teilnimmt oder nicht teilnimmt, hat innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft einen festen Platz und zeichnet sich inzwischen sowohl durch differenzierte Forschungsfragen als auch durch ein vielfältiges Methodenspektrum aus (vgl. auch zum Folgenden Reich-Claassen/Tippelt 2009). Gefragt wird dabei nicht nur nach der sozialen Zusammensetzung von Kursen oder dem Herkunftsmilieu von Teilnehmenden und den daraus resultierenden oder angenommenen Lernvoraussetzungen, nach der Lern- und Bildungsmotivation, den Lernbarrieren und -widerständen sowie nach der Weiterbildungsbeteiligung, sondern auch nach den biographischen Ressourcen und Erfahrungen, mit denen sich Teilnehmende in Kurse der Erwachsenenbildung begeben. Insbesondere hierzu liegen inzwischen zahlreiche Studien vor (vgl. den Überblick in Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 106ff.), die nachvollziehbar belegen, dass Erwachsene sich Kurse auf individuell sehr unterschiedliche Art und Weise zu eigen machen und dies nicht notwendigerweise den Vermittlungsabsichten der Pädagoginnen und Pädagogen entsprechen muss. Danach gibt es für jeden Kurs[1] so etwas wie eine „biographische Zweitprogrammierung" (ebd., S. 84); man könnte auch – aus einer etwas anderen Perspektive betrachtet – von einem „heimlichen Lehrplan" (Zinnecker 1975) sprechen.

1 Wir beziehen uns in diesem Artikel auf organisierte Erwachsenenbildung, den Bereich des informellen Lernens werden wir nicht weiter berücksichtigen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Trotz dieser empirischen Erkenntnisse, die die Aneignungs*möglichkeiten* und Vielgestaltigkeit des Lern- und Bildungsgeschehens betonen, existiert aber nach wie vor eine Art „Normalvorstellung" von Kursbesuch, insbesondere im Zusammenhang mit einer normativ aufgeladenen Rede vom Lebenslangen Lernen. Diese Vorstellung ist vor allem mit einer Steigerungsperspektive verbunden: „(Bildung und lebenslanges Lernen) werden wie selbstverständlich mit Fortschritts- und Emanzipationsperspektiven verknüpft und (…) auf die Entfaltungs-, Entwicklungs- und Vervollkommnungsmöglichkeiten (Perfektibilität) der Menschen und der Individuen in Richtung auf mehr Vernunft, Freiheit, Glück und Gerechtigkeit bezogen" (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 184). In dieser Vorstellung *durchlaufen* Erwachsene Kurse, um daraus jeweils mit einem Wissenszuwachs oder persönlich gestärkt in die Welt herauszutreten. Kurse folgen aufeinander und sind damit insgesamt auf Dauer gestellt (im Sinne von im Lebensverlauf fest verankerten Lern- und Bildungsprozessen); das Wort „durchlaufen" impliziert dabei sowohl einen Anfang als auch ein Ende eines Kurses. Insofern lässt sich ein Erwachsenenbildungskurs in dieser Sicht immer auch als eine Übergangssituation, eine Statuspassage beschreiben: Erwachsene treten in einen Kurs ein, nehmen daran teil und treten später wieder aus (vgl. Glaser/Strauss 1971; Bührmann 2008). Sie wechseln im Verlauf des Kurses von einem sozialen Zustand in einen anderen, sie haben also – so die Auffassung – am Ende des Kurses eine „Personenveränderung" (Fischer 2007a, S. 61) vollzogen.

Was aber, wenn Erwachsene im Kurs dauerhaft verweilen und ein Übergang aus dem Kurs heraus sich nicht vollzieht? Mit diesem Phänomen, das wir im Folgenden als „Kursbindung" bezeichnen, sind wir aktuell im Rahmen eines Forschungsprojekts im Alphabetisierungs- und Grundbildungskontext konfrontiert, in dem wir die Frage nach dem Verbleib *ehemaliger* Teilnehmender an Lese- und Schreibkursen stellen.[2] Erste Erkundungen und Datenerhebungen im Feld haben gezeigt, dass sich der Zugang zu dieser Personengruppe schwieriger als erwartet gestaltet. Zugleich haben wir beobachten können, dass sich Teilnehmende an Alphabetisierungskursen durch eine überdurchschnittlich lange Teilnahme am Kurs (teilweise sogar über Jahrzehnte) und eine starke Bindung an die Kursleitenden ausweisen. Die Annahme, dass eine lange Verweildauer im Kurs per se als „Risiko" (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 184) einzustufen sei, ist bei näherer Betrachtung des empirischen Materials allerdings nicht zu halten bzw. eröffnet ein differenzierteres Bild. So lässt sich zeigen, dass das „Drinnen" des

2 Das Projekt trägt den Titel „Qualitative Biographie-Studie zur Lebenssituation (ehemaliger) Teilnehmer/innen unter besonderer Berücksichtigung der subjektiven Deutungen". Mit dem Projekt befasst sind Birte Egloff als Projektleiterin, Dana Jochim und Erika J. Schimpf als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen sowie Kathrin Weidner als studentische Mitarbeiterin. Das Projekt ist der Frankfurter Teil des vom BMBF geförderten Verbundprojekts „Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmer/innen an Alphabetisierungskursen/Interdependenzen von Schriftsprachkompetenz und Aspekten der Lebensbewältigung." Neben der Universität Frankfurt sind an dem Verbundprojekt der Deutsche Volkshochschulverband, die Universität Hamburg, die TU Chemnitz, die Universität Hannover, die Humboldt-Universität zu Berlin sowie TNS-Infratest Sozialforschung in München beteiligt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Alphabetisierungskurses eher einen vielfältigen Möglichkeitsraum beinhaltet, der von den Erwachsenen unterschiedlich ausgefüllt und genutzt wird und folglich auf feine Unterschiede im „Verharren" verweist. Eine Steigerungsperspektive ist dabei natürlich nicht ausgeschlossen.[3]

Zwar sind diese Überlegungen nicht völlig neu – so sind etwa Kade/Seitter (vgl. 1996) in ihrer Studie zum lebenslangen Lernen im Kontext des Funkkollegs von einer langjährigen Teilnahme ausgegangen und haben die Vielfalt individueller Aneignung rekonstruiert und systematisiert. Sie erscheinen uns aber im hohen Maße anschließbar an das Feld der Alphabetisierung/Grundbildung, insbesondere wenn es in einem weiteren Schritt darum gehen wird, daraus Anregungen für die professionell Tätigen in der Alphabetisierungspraxis zu ziehen.

Warum also verweilen Erwachsene in Alphabetisierungskursen und wie nutzen langjährige Teilnehmende den ihnen zur Verfügung stehen Möglichkeitsraum?

Im folgenden Artikel möchten wir anhand erster empirischer Erkenntnisse aus unserem Projekt versuchen, darauf eine vorläufige Antwort zu geben.

2. Was ist aus ehemaligen Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen geworden? – Projektdesign

Seit den 1980er Jahren gehören Kurse zur Alphabetisierung und Grundbildung zum festen Bestandteil von Volkshochschulen und anderen Bildungseinrichtungen. Mit ihrem Angebot richten sich diese an eine Zielgruppe innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die lange Zeit ignoriert wurde bzw. von der man annahm, sie könne eigentlich nicht mehr existieren: funktionale Analphabet/inn/en, Erwachsene also, die nicht genügend lesen und schreiben können, um schriftsprachliche Mindestanforderungen zu erfüllen und dadurch in erheblichem Maße von Exklusion (im Sinne gesellschaftlicher Ausgrenzung) bedroht sind.[4] Alphabetisierungskurse haben dabei einerseits die Aufgabe, die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens zu vermitteln, andererseits sollen sie auch dazu beitragen, eine aufgrund fehlender oder mangelhafter Lese- und Schreibfähigkeiten und deren Konsequenzen bis dahin oft als prekär erlebte Lebenssituation zu stabilisieren oder zu verbessern und damit gesellschaftliche Integration aufrechtzuerhalten bzw. zu ermöglichen. Alphabetisierungskurse bewegen sich damit immer auch an einer Schnittstelle zwischen Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik. Aus lebensgeschichtlichen Erzählungen von Teilnehmenden sowie aus Er-

3 Insofern verwenden wir den Begriff des „Verharrens" zunächst als beschreibende Kategorie, er beinhaltet keine (negative) Wertung.

4 Wir verwenden den Begriff „funktionale Analphabet/inn/en", deren Zahl vom Bundesverband Alphabetisierung in Deutschland auf ca. vier Millionen geschätzt wird, auch wenn dieser – vor allem wegen seines stigmatisierenden Charakters – nicht unumstritten ist. Da der Artikel aber keine Begriffsdiskussion vornehmen möchte, verweisen wir auf die einschlägige Diskussion um Begrifflichkeiten und Definitionen sowie deren Konnotationen und Konjunkturen etwa in Linde 2008.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

fahrungsberichten von Kursleitenden wissen wir, dass eine Kursaufnahme einen Einschnitt im Leben funktionaler Analphabet/inn/en markiert, ohne dass wir allerdings genauere und systematischere Aussagen darüber haben, welche (biographischen) Auswirkungen ein Kursbesuch für die Teilnehmenden über längere Sicht hat oder welche Aspekte neben der Kursaufnahme ebenfalls eine Rolle spielen können.

In unserem Forschungsprojekt setzen wir an dieser Forschungslücke an, indem wir biographische Interviews mit Teilnehmenden an Kursen führen, um etwas über die Bedeutung und „Nachhaltigkeit" von Kursen und Kursgeschehen aus subjektiver Perspektive zu erhalten (vgl. Schüßler 2006). Die Biographien der Teilnehmenden und der Kurs als sozialer Ort stellen somit unsere beiden Referenzpunkte dar. Mithilfe offener, erzählgenerierender Interviews werden Daten erhoben zur biographischen Entwicklung der Teilnehmenden nach der Aufnahme eines Kurses, während des Kursverlaufs und nach Beendigung bzw. Abbruch des Kurses. Die gesprächsleitenden Fragestellungen zielen darauf ab, Einblicke in die Lebensumstände der Teilnehmenden zu erhalten und mögliche Veränderungen seit der Kursaufnahme nachzuzeichnen. Thematische Grundlagen unserer Interviews sind u.a. zentrale Sinnbereiche des Lebens wie Familie, erweitertes persönliches Umfeld und Berufstätigkeit. Weiterhin die Darstellung des Alltags, Zukunftspläne, die subjektive Einschätzung der Lebenssituation und die individuellen Bedingungen des Verlassens des Kurses. Die Offenheit des Interviewablaufs bietet dabei den Interviewpartner/inne/n Raum, um eigene Schwerpunkte, inhaltliche Tiefe und zeitliche Dauer der Erzählungen zu bestimmen. Im Mittelpunkt der Datenanalyse steht anschließend die Rekonstruktion der in o.g. Form der Darstellung der biographischen Lebensgeschichte eingewobenen subjektiven Deutungen im Hinblick auf die biographische Entwicklung und die Rolle, die der Kurs dabei spielt. Anhand der Fokussierung der Selbstdeutungen bleibt der Blick offen für verschiedene Phänomene, die während des Kursbesuchs und/oder danach einen großen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung und den weiteren biographischen Prozess haben. So kann sich beispielsweise ein vermeintlicher „Abbruch" eines Kurses in der Selbstdeutung des Befragten als eine entscheidende biographische Wende herauskristallisieren.

3. Feldzugang und Interviewerhebung

Forschungsgegenstand sind zum einen „traditionelle" Alphabetisierungskurse an Volkshochschulen und zum anderen die Online-Lernplattform „ich-will-lernen.de". Da das Lernportal sowohl im Selbststudium (gegebenenfalls auch anonym) als auch in Kombination mit real stattfindenden Kursen als Blended-Learning-Arrangement genutzt werden kann, stehen somit drei unterschiedliche Lehr-/Lernsettings im Bereich der Grundbildung im Fokus der Untersuchung.

Da der Großteil der von uns geplanten ca. 30 Interviews mit aktuellen und ehemaligen Kursteilnehmenden stattfinden soll, beschreiben die „traditionellen" Alphabetisierungskurse das Forschungsfeld, in dem wir uns in der ersten Phase der Da-

tenerhebung bewegen. Um Zugang zu diesem Feld zu bekommen, wurden zunächst Internetrecherchen durchgeführt und danach zehn Volkshochschulen ausgewählt, die sowohl in großen und mittleren Städten als auch in eher ländlichen Gebieten angesiedelt sind.

Die Kontaktaufnahme erfolgte mehrschrittig und mit Unterstützung des Deutschen Volkshochschulverbandes und ging zunächst über die Leitenden und Fachbereichsleitenden der Volkshochschulen, die unserem Projekt zumindest insofern positiv gegenüberstanden, als sie die entsprechenden Kursleitenden informierten, teilweise sogar Kontakt zu ihnen herstellten. Diese Kommunikation mit Personen auf intermediärer Ebene stellte eine entscheidende Komponente beim Feldzugang dar und kann zugleich als Charakteristikum des Forschungsfelds „VHS-Alphabetisierungskurs" verstanden werden: Da die Mehrheit der von uns angesprochenen Kursleitenden nicht hauptberuflich in der VHS tätig ist und darum keine öffentlich zugänglichen Kontaktdaten (zum Beispiel über die VHS-Internetpräsenz) verfügbar sind, scheint es ohne die Unterstützung der Leitenden nahezu ausgeschlossen, mit ihnen in Verbindung zu treten. Analog dazu gestaltet sich der Zugang zum Kurs und den Teilnehmenden selbst, wobei hier die Kursleitenden als „Gatekeeper" fungierten, die sich zum Teil skeptisch bezüglich der geplanten Interviews zeigten, teilweise Interviews nicht zuließen, uns in der Regel aber unterstützten. Eine nicht unerhebliche Hürde stellte die aktuelle „Über-Forschung"[5] dieser Teilnehmendengruppe dar: So wurden einige Teilnehmende bereits im Rahmen anderer Forschungsprojekte interviewt. Über diese sicher berechtigten spezifischen Begründungen hinaus konnten wir grundsätzlich beobachten, dass die Kursleitenden eine mehr oder weniger ausgeprägte „Schutzfunktion" gegenüber den Teilnehmenden einnehmen, womit eine zweite Besonderheit des Feldes zutage tritt. An dieser Stelle zeigt sich zudem deutlich, dass durch die Bemühungen, Zugang zum Feld zu finden, dieses konstituiert wird. Das Feld wird „von den Akteuren wie von den Beobachtern als eine soziale Einheit erfahren, d.h. als ein gegenüber seiner Umwelt abgegrenzter Kommunikationszusammenhang, in dem Beteiligte von Außenstehenden unterschieden werden" (Wolff 2000, S. 340). Die soziale Einheit von Kursleitenden und Teilnehmenden wird also dadurch verstärkt, dass wir uns als Forscherinnen Zutritt zum Kursraum – im wörtlichen wie im sozialen Sinn – verschaffen wollen. Dies lässt aber eben auch auf die Relevanz des Kurses als sicherer und geschützter Ort schließen. So fanden denn auch alle Interviews in Nebenräumen des Kursraumes statt, also in einer Umgebung, die den Teilnehmenden bekannt ist und in der sie sich sicher bewegen können, die dabei aber nichts Privates offenbart, so wie es etwa in der eigenen Wohnung der Fall wäre.

5 Insgesamt werden im BMBF-Förderschwerpunkt „Forschungs- und Entwicklungsaufgaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene" aktuell ca. 27 Verbundprojekte mit über 100 Einzelprojekten gefördert.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Um die Kursleitenden zur Zusammenarbeit zu gewinnen, war es vor allem wichtig, Transparenz im Hinblick auf unser Vorhaben herzustellen. Das weitere Verfahren hing dementsprechend stark von deren Vorgaben ab. Als wichtiges Kriterium für den Interviewverlauf erwies sich dabei die Frage, ob es schon vor dem Interview die Möglichkeit des gegenseitigen Kennenlernens – etwa durch die Hospitation im Kurs – von Forscherin und Teilnehmenden gegeben hatte. Dadurch konnten zumindest teilweise Fremdheitsgefühle auf beiden Seiten abgebaut und eine gewisse Vertrauensbasis geschaffen werden, die – so unser Eindruck – die Offenheit beim Erzählen förderte. Dieses Vorgehen ist jedoch nicht immer möglich; so gab es auch Situationen, in denen wir unsere Gesprächspartner/innen erst wenige Minuten vor dem Interview kennenlernten. Da diese Personen keine Gelegenheit hatten, sich einen Eindruck von uns zu verschaffen, war für sie das Wort bzw. die Bitte der Kursleiterin ausschlaggebend. Ungeachtet der Tatsache, dass es ohne die Unterstützung der Kursleitenden zu keinem Interview gekommen wäre, schien es sich auch so zu verhalten, dass die Haltung der Kursleitenden gegenüber unserem Projekt einen enormen Einfluss auf die Interviewbereitschaft der Teilnehmenden hatte. Zudem sind die Kursleitenden stark daran beteiligt, die Rolle der Forscherin im Kurs zu etablieren und können so die individuellen Bemühungen, sich im Feld zu positionieren, begünstigen oder erschweren. So wurden wir z.B. als „unser Gast" oder „unsere junge Wissenschaftlerin" im Kurs vorgestellt und konnten das Kursgeschehen beobachten oder wurden aktiv daran beteiligt. Hingegen erhielten wir zu einem anderen Kurs in der Rolle als „Interviewerin" keinen Zutritt. Dass durch die eingenommene oder zugewiesene Rolle entsprechende Erwartungshaltungen erzeugt werden, die den Interviewverlauf beeinflussen, muss bei der Auswertung mit reflektiert werden. Daher ist es nötig, sich die eigene Verortung im Feld bewusst zu machen. Die verschiedenen Formen des Feldzugangs verweisen außerdem einmal mehr auf den Prozesscharakter dieses Arbeitsschrittes, da der Zugang einen kontinuierlichen Weg und keinen einmaligen Einstieg beschreibt (vgl. Wolff 2000, S. 335).

Trotz anfänglicher Schwierigkeiten beim Feldzugang war es dennoch möglich, genügend Interviewpartner/innen zu rekrutieren, so dass wir bereits die Hälfte der insgesamt geplanten Interviews führen konnten. Bis auf eine Ausnahme handelt es sich dabei aber ausschließlich um aktuelle, wenn auch langjährige Teilnehmende. Unerwartet schwierig gestaltet sich dagegen die Suche nach Ehemaligen. Aufgrund unserer Annahme, dass der Kurs als sozialer Ort bedeutsam wird (die auch durch unsere bisherigen Beobachtungen bestätigt wird), sind wir ebenfalls davon ausgegangen, dass über den Kursbesuch hinaus Beziehungen zu den Kursleitenden und anderen Teilnehmenden bestünden. Dies scheint aber eher die Ausnahme zu sein. Aufgrund der bisherigen Erkenntnisse stellt es sich vielmehr so dar, dass die Beziehungen der Teilnehmenden untereinander auf den Kursraum und die Kursdauer beschränkt sind und im Alltag, außerhalb des Kurses, nur eine untergeordnete Rolle spielen. Die Person des/der Kursleitenden nimmt für die Befragten zwar eine ungleich bedeutendere Position als die anderen Teilnehmenden ein, aber auch hier gibt es kaum Kontakte über

das Ende des Kursbesuchs hinaus. Diese Beobachtungen verweisen auf die wichtige Frage, warum sich (zumeist) mit dem Übergang nach draußen jegliche Bindungen zum Kurs auflösen. So kann der Feldzugang selbst schon als Teil des Analyseprozesses und diesem nicht nur vorgelagert verstanden werden.

4. Dauerhafte Teilnahme an Alphabetisierungskursen – Motive des Verharrens

Nach der recht ausführlichen Schilderung des Feldzugangs, der uns erst auf das Thema des „Verharrens im Kurs" aufmerksam machte, möchten wir nun einen ersten Blick auf die von uns erhobenen Daten werfen. Welche (sozialen) Gründe lassen sich aus den Aussagen der Kursteilnehmenden rekonstruieren, wenn es um die langjährige Teilnahme an Alphabetisierungskursen geht? In einem ersten Zugriff können wir (derzeit) drei zentrale Motive identifizieren: Freiheitszugewinn, zugemutete Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit.[6]

Freiheitszugewinn

Dieses Motiv ist zunächst sehr naheliegend, berichten doch funktionale Analphabet/inne/n in der Regel von einem Gefühl der Erleichterung und Befreiung, sobald sie sich in einen Kurs gewagt haben und begreifen, dass sie Teil einer nicht unbedeutenden Gruppe und ihre Probleme nicht (nur) individuellen Ursprungs sind. Diese Erkenntnis, ebenso wie Fortschritte im Lesen und Schreiben und die spürbar werdenden Auswirkungen auf den Lebensalltag, machen dann den empfundenen Zugewinn an Freiheit aus und bewirken ganz allgemein ein verstärktes Interesse an dem vormals eher als furchteinflößend empfundenen Kurs. Gleichzeitig scheint dieses Motiv einem Verweilen im Kurs aber auch zu widersprechen. So steckt im Freiheitszugewinn ja eine Steigerung, die genauso gut dazu führen könnte, den Kurs nach einer gewissen Zeit, etwa nachdem man das Lesen und Schreiben zur eigenen Zufriedenheit gelernt hat, zu verlassen. Aus dem Datenmaterial geht jedoch hervor, dass der Kurs die gewonnene Freiheit in gewisser Weise zu stabilisieren hilft, insofern er den Teilnehmenden als festes Moment im Alltag eine unterstützende Funktion gibt, die sie ermutigt, auch außerhalb des Kurses Freiheiten zu genießen und in anderen Lebensbereichen aktiv zu werden.

6 Die folgenden Aussagen sind das Ergebnis erster Rekonstruktionsskizzen ausgewählter Interviews aus unserem Datenpool. Die Auswertung der Interviews folgt den Prinzipien der dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2006) und ist zurzeit vor allem durch ihre Prozesshaftigkeit und ihren Experimentiercharakter geprägt. Da die differenzierte Darstellung unserer Auswertungsstrategie den Rahmen dieses Artikels sprengen sowie seine Zielsetzung verfehlen würde, möchten wir auf eine ausführliche Beschreibung des Auswertungsverfahrens an dieser Stelle verzichten.

So lässt sich *Martha*[7] als Beispiel für dieses Motiv heranziehen: Sie weist einerseits eine typische Frauenbiographie auf dem Lande auf, zeigt sich andererseits aber auch sehr emanzipiert, insofern sie dem Wunsch ihres Partners nach einer raschen Eheschließung ihre eigenen Wünsche entgegenhält, zunächst eine Ausbildung macht und mehrere Jahre als Friseurin arbeitet, bevor sie heiratet und einen Sohn bekommt. Der Kurs, in dem sie seit ca. zehn Jahren lesen und schreiben lernt, dient ihr als Reflexionsfolie für ihr vielfältiges Tun im Alltag (u.a. lange ehrenamtliche kirchliche Jugendarbeit) und als Rückzugsort, was von ihrem Mann einerseits unterstützt, andererseits aber auch eifersüchtig beobachtet wird. Der Kurs stellt für sie eine persönliche Ressource dar, da sie im Kurs, vom Kursleiter, aber auch von den langjährigen anderen Kursteilnehmenden, Förderung und Bestätigung in ihrer emanzipatorischen Grundhaltung erhält und dies als Freiheitsmoment empfindet.

Martha ist bereits vor Kursteilnahme sozial engagiert, sportlich aktiv und besitzt eine allgemeine positive Grundhaltung. Fokussiert in Denken und Handeln, wendet sie stets pragmatische Problemlösestrategien an. Der Kurs ist damit nicht unbedingt Auslöser ihres Handelns, sondern wirkt vielmehr verstärkend auf für sie charakteristische Denk- und Verhaltensweisen.

Ein anderes Beispiel stellt *Viktor* dar. Er ist langjähriger Teilnehmer mit Unterbrechungen und gehört zu den „prominenten" Kursteilnehmenden. Für ihn hat die Erkenntnis im Kurs, kein Einzelschicksal zu haben, sein politisches Bewusstsein für die gesellschaftliche Relevanz des Themas Analphabetismus geweckt. Der Kurs ist für ihn zum Ausgangspunkt seiner politischen und öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten geworden, die ihn bundesweit bekannt gemacht haben. Insbesondere die Tatsache, dass sich durch die Kursteilnahme für ihn neue Lebensperspektiven eröffnet haben, möchte er als Lernerfahrung an andere weitergeben. Vom Selbstverständnis nimmt Viktor eine Position zwischen Kursteilnehmenden und Professionellen (im Auftrag) der „Alpha-Szene" ein. Durch die Repräsentation des Erreichten nach außen findet eine ständige Bestätigung des eigenen Selbstbilds statt. Damit begründet sich seine langjährige Teilnahme.

Zugemutete Emanzipation

Die Kurse sollen einerseits die Aufgabe erfüllen, Lese- und Schreiblernprozesse in Gang zu setzen, andererseits aber auch zur Stabilisierung und/oder Verbesserung einer bis dahin oft als prekär erlebten Lebenssituation beitragen. Aus diesem Selbstverständnis der Erwachsenenbildung und der Erwachsenenbildner/innen folgt der Anspruch an ihre Teilnehmenden, alte Denk- und Verhaltensweisen, die ihre Identität geformt haben, aufzubrechen. Er verlangt ihnen die Leistung ab, das Mosaik der Deutungsmuster

7 Die Namen der Befragten wurden maskiert. Die folgenden Beschreibungen der Motive stellen verdichtete Zusammenfassungen der Interviewaussagen dar, die das Ergebnis erster Interpretationen sind. Aus Platzgründen greifen wir nicht auf Originalzitate zurück.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

neu zu ordnen, um die individuellen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Die beabsichtigten und unbeabsichtigten Konsequenzen dieser Umstrukturierungsprozesse schreiben sich in die Biographien und Handlungsroutinen der Erwachsenen ein und forcieren die ethische Frage der Legitimität, „Erwachsene gleich Kindern und Jugendlichen einem (Quasi)-Sozialisationsprozess zu unterwerfen, d.h. ihnen gesellschaftliche Deutungen zu vermitteln, die sie zur Reorientierung oder zum ‚Umbau' ihres ‚Wissenshaushaltes' zwingen" (Dewe 1999, S. 93). Nicht immer gelingt dies. Das kann zu einer langen Verweildauer in Kursen führen. Insbesondere solche Teilnehmende scheinen damit Schwierigkeiten zu haben, die nicht freiwillig an den Kursen teilnehmen, etwa weil sie von den Arbeitsagenturen in einen Kurs „geschickt" werden.

Als Beispiel hierfür kann *Clara* dienen. Sie scheint die gesellschaftliche Erwartungshaltung an das lebenslange Lernen internalisiert zu haben und verbindet Lernen sehr stark mit einer Steigerungsperspektive. Es ist für sie positiv besetzt (wiederholt und sehr entschieden sagt sie im Interview: „Ich will lernen, damit es besser wird"), dennoch scheint es ihr unmöglich zu sein, die erwartete Steigerung auch zu verwirklichen. Der Kurs ist für sie damit weniger ein Antrieb, den selbst geäußerten Wunsch auch zu erfüllen, sondern eher bedeutsam im Zusammenhang mit einer zeitlichen Strukturierung ihres Alltags, als ein Element neben anderen, wie z.B. Sportkursen, wobei auch der Aspekt der Geselligkeit für sie wichtig ist. Beides, die von ihr nicht zu erfüllende Emanzipationserwartung als auch das gemeinsame Beisammensein, können für ihre langjährige Teilnahme verantwortlich gemacht werden.

Schaffung neuer Abhängigkeit

Biographien funktionaler Analphabet/inne/n offenbaren, dass deren Leben nicht selten von Abhängigkeiten geprägt war oder noch ist, etwa weil Familienmitglieder oder andere Personen Schriftliches für sie erledigen. Als ein zentrales Motiv, an einem Kurs teilzunehmen, nennen funktionale Analphabet/inne/n immer auch den Wunsch, autonom und selbstständig zu werden, Abhängigkeitsverhältnissen zu entkommen. Auch wenn dies bezogen auf das Lesen- und Schreibenlernen häufig gelingt, so besteht im Kurs jedoch die Gefahr – wie wir bei einigen längeren Hospitationen während der Feldforschungsphase beobachten konnten, was aber noch im weiteren Forschungsprozess anhand der Daten konkretisiert werden muss –, in andere, neue Abhängigkeiten zu geraten, etwa weil Kursleitende ihren Teilnehmenden nicht den „Vollstatus" von Erwachsenen zuerkennen, sie auf die eine oder andere Weise „beschützen" wollen, dabei aber eher bevormunden und hier teilweise sogar Grenzen überschreiten (z.B. wenn sich Kursleitende gegenüber den Teilnehmenden in einer Elternrolle wahrnehmen und sich entsprechend verhalten; vgl. zu diesem grundsätzlichen Dilemma Egloff 2007a). Die Teilnehmenden selbst äußern sich in der Regel allerdings positiv über „ihre" Kursleitenden, fühlen sich ihnen und dem Kurs in besonderer Weise verbunden. Eine Loslösung fällt schwer oder findet über lange Jahre nicht statt.

5. Biographisches Übergangsmanagement als Aufgabe der Alphabetisierung?

Soweit einige erste Befunde aus den Interviews, die einerseits den Alphabetisierungskurs als offenen Aneignungsraum charakterisieren, andererseits aber auf eine quasi unvollendete Statuspassage aufmerksam gemacht haben, insofern Teilnehmende nicht in den neuen Status (nach erfolgtem Kursbesuch) gelangen können – wenn man davon ausgeht, dass ein Kurs einen Anfang, eine Mitte und ein Ende hat (oder haben sollte) und Personen, die ihn durchlaufen, eine Personenveränderung durchmachen. Welche (vorläufigen) Schlussfolgerungen lassen sich daraus für den Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich ziehen?

Im Zusammenhang mit pädagogischem Wissen, über das Experten in pädagogisch strukturierten Feldern verfügen, haben Kade/Seitter (vgl. 2007) ein Dreiphasenmodell der Innen-/Außen-Differenz entwickelt und empirisch beschrieben (die Felder waren ein Sozialverein und ein Unternehmen; vgl. Seitter 2007; Fischer 2007 b; Egloff 2007b; Dinkelaker 2007), das insgesamt einem Steigerungsgedanken folgt und sich durch die Elemente „Eintritt" (Übergang von außen nach innen; Anfang), „Prozessierung" (Bearbeitung und Veränderung im Innen; Mitte) und „Austritt" (Übergang von innen nach außen; Ende) auszeichnet. Die Autor/inn/en konnten zeigen, dass alle Phasen professionell begleitet und strukturiert werden: So existiert sowohl (pädagogisches) Wissen über die verschiedenen Phasen und die damit verbundenen Adressaten-Konstruktionen als auch ein Bündel an Einrichtungen und Maßnahmen, um im Übergang von außen nach innen bei den Adressat/inn/en (in diesem Fall Obdachlose im Sozialverein, Mitarbeitende im Unternehmen) überhaupt erst eine Bereitschaft zur Veränderung zu erzeugen (z.B. durch Beratung), im Innen die Veränderung voranzubringen (z.B. durch Weiterbildung oder Therapie) und im Übergang von innen nach außen die erfolgte Veränderung zu überprüfen und die Teilnehmenden in die Selbstständigkeit zu entlassen (z.B. durch punktuell betreute Arbeits- oder Wohnprojekte, die zur Selbstständigkeit führen oder durch Anreizsysteme).

Überträgt man dieses Modell auf die Alphabetisierungspraxis, so fällt auf, dass es eine Fülle von Begleitung und Steuerung an der Schwelle von außen nach innen und im Innen gibt. Dazu gehören die Zielgruppen-Ansprache mittels Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, die Erstberatung, die Kurseinstufungsberatung, die Lernberatung vor und während des Kurses (vgl. Tröster 2000; 2004): Der Übergang vom Innen zum Außen bleibt jedoch professionell unterbesetzt. Es fehlen im Grunde strukturierende Elemente, die den Teilnehmenden beim Übergang vom Kurs in den Alltag begleiten, also ein systematisches Beenden des Kurses und einen Übertritt in die Eigenständigkeit ermöglichen. Dieser Moment wird individuell gestaltet – oder auch nicht: Denn entweder verbleiben die Teilnehmenden im Kurs oder sie verlassen ihn „unkontrolliert", um erneut unsichtbar zu werden – was zumindest unsere Schwierigkeiten erklären würde, bislang so gut wie keine ehemaligen Teilnehmenden gefunden zu haben. Diese

Phase könnte – analog zu den beiden anderen Phasen – professionell gestaltet werden, etwa durch die Einrichtung einer Art „Ausgangsberatung" oder eines „Übergangscoachings" (König/Volmer 2003, S. 135ff.), die eine Variante des biographischen Arbeitens und Lernens darstellen würde, wie es bereits vielfach innerhalb von Kursen praktiziert wird (vgl. Egloff 2006). Möglicherweise wäre dies auch eine Option für die von uns vielfach beobachteten Unterbrecher/innen bzw. Kurs-Rückkehrer/innen, deren Motiv zur Rückkehr auch einer biographischen Orientierungssuche geschuldet sein kann. Ein solches biographisches Übergangsmanagement müsste einem Konzept „reflexiver, subjektbezogener Lernberatung" (vgl. Klein/Kemper 2000) folgen und könnte einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Alphabetisierungspädagoginnen und -pädagogen leisten.

Mit der – zunächst normativen – Forderung eines Übergangsmanagements hängt natürlich eine Vielzahl von weiteren Überlegungen und Fragen zusammen, z.B. wer eigentlich das Ende eines Kurses bestimmt (der/die Teilnehmende oder etwa die Arbeitsagentur, die die Teilnahme nur für eine bestimmte Zeit finanziert), ob man im Bereich der Alphabetisierung tatsächlich sinnvoll von einem solchen Ende ausgehen kann, wann konkret im Verlauf eines Kursbesuchs mit dem Übergangsmanagement begonnen werden soll und wie und von wem es gestaltet wird. Diese zu diskutierenden Fragen können nur im Verlauf unserer weiteren Beschäftigung mit dem Datenmaterial beantwortet werden und zeigen die Notwendigkeit auf, sich weiter mit „ehemaligen" Teilnehmenden zu befassen bzw. sich verstärkt darauf zu konzentrieren, Interviews mit diesem Personenkreis zu führen, deren Ausstiege und Übergänge zu rekonstruieren, um daraus nützliche Schlussfolgerungen für die Alphabetisierungspraxis abzuleiten.

Literatur

Bührmann, T. (2008): Übergänge in sozialen Systemen. Weinheim

Dewe, B. (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen

Dinkelaker, J. (2007): Herstellung von Selbständigkeit im Medium kontrollierter Verantwortungsübergabe (Phase III). In: Kade, J./Seitter, W.: Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Bd. 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farmington Hills, S. 201–227

Egloff, B. (2006): Biografisches Arbeiten in der Grundbildung als Herausforderung für professionelles pädagogisches Handeln. In: Knabe, F. (Hrsg.): Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung. Stuttgart, S. 135–146

Egloff, B. (2007a): Zwischen Freizeitgestaltung, Bildungsreise und Betriebsausflug: Fahrt zur Weltausstellung. In: Kade, J./Seitter, W.: Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Bd. 1: Pädagogische Kommunikation. Opladen/Farmington Hills, S. 141–166

Egloff, B. (2007b): Herstellung von Veränderung im Medium verstetigter Wissensvermittlung (Phase II). In: Kade, J./Seitter, W.: Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Bd. 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farmington Hills, S. 175–200

Fischer, M. (2007a): Der Erwachsene als Adressat organisatorischen Handels. In: Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Bd. 2: Pädagogische Kommunikation. Opladen/Farmington Hills, S. 47–76

Fischer, M. (2007b): Herstellung von Bindungsbereitschaft im Medium des Erstkontakts (Phase I). In: Kade, J./Seitter, W.: Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Bd. 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farmington Hills, S. 151–174

Glaser, B./Strauss, A.L. (1971): Status Passage. London

Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007): Einführung in die Erwachsenenbildung. Stuttgart

Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen

Kade, J./Seitter, W. (2007): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Bd. 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farmington Hills

Klein, R./Kemper, M. (2000): Nicht-Teilnahme als Verweigerung. Lernwiderstände und reflexive Lernberatung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 25–28

König, E./Volmer, G. (2003): Systemisches Coaching. Handbuch für Führungskräfte, Berater und Trainer. Weinheim

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

Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden

Reich-Claasen, J./Tippelt, R. (2009): Lernen im Lebenslauf, Teilnehmerforschung, Bildungsbeteiligung. In: Fuhr, T. u.a. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft: Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Bd. II/2. Paderborn, S. 863–886

Schüßler, I. (2006): Nachhaltiges Lernen in der Erwachsenenbildung. Zur Mehrdimensionalität eines pädagogischen Konstrukts. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 317–323

Seitter, W. (2007): Phasenspezifisches Wissen über Raum-, Zeit und Sozialkonstellation. In: Kade, J./Seitter, W.: Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Bd. 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farmington Hills, S. 137–150

Tröster, M. (2000): Lernberatung in der Alphabetisierung/Grundbildung. Zwischen brüchiger Tradition und neuen Herausforderungen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 46, S. 127–133

Tröster, M. (2004): Reflexionen zur Beratungspraxis in der Grundbildung und allgemeine Erwachsenenbildung. In: Sauer-Schiffer, U. (Hrsg.): Bildung und Beratung. Münster, S. 219–231

Wolff, S. (2000): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 334–349

Zinnecker, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Ulrike Arnold

Zur Bedeutung biographieorientierter Forschung im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung

Dieser Beitrag fokussiert die Biographie als eigenständigen Forschungsgegenstand im Bereich der Erwachsenenbildung. Im Kontext der Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung werden derzeit die Auswirkungen von Alphabetisierungsmaßnahmen auf die Biographien und Lebensbewältigungsstrategien funktionaler Analphabeten intensiv untersucht. Dies ist mit beträchtlichen theoretisch-methodischen Herausforderungen verbunden. Dieser Beitrag erörtert die aktuellen Forschungsperspektiven sowie die Bedeutung der Ergebnisse biographieorientierter Forschung für die Arbeit mit funktionalen Analphabeten und für eine innovative Praxisentwicklung.

1. Biographie im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung

Sollen die bisherigen Ansätze zur Theorie und Praxis biographischen Arbeitens auf den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung bezogen werden, so ergeben sich neue Herausforderungen sowohl im Empirischen als auch im Theoretisch-Methodischen.

Biographieforschung in Bezug auf Alphabetisierung und Grundbildung muss zunächst darauf ausgerichtet sein, die Datenlage wesentlich zu verbessern. Hier bestehen nach wie vor enorme Defizite. So gibt es bislang kaum statistische Angaben zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. Erste Schätzungen stammen von der UNESCO. Sie beliefen sich zu Beginn der 1990er Jahre auf circa drei Millionen erwachsene Analphabeten in Deutschland. Nach der Vereinigung von BRD und DDR geht der Bundesverband Alphabetisierung e.V. von vier Millionen Betroffenen aus (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 29). Es besteht dringender Klärungsbedarf bezüglich des Zusammenhangs von Alphabetisierung und Grundbildung, Gesellschaft, persönlicher Entwicklung und Arbeitswelt (vgl. BMBF 2008, S. 111). Eine effiziente Umsetzung einschlägiger Forschungen in die Praxis ist, wie im Folgenden gezeigt werden soll, wesentlich von der Qualität begleitender theoretischer und methodischer Überlegungen abhängig.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Aktuelle Forschungsperspektiven

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Analphabetismus[1] bei Erwachsenen in postindustriellen Gesellschaften gilt größtenteils dem sekundären, funktionalen Analphabetismus. Mittlerweile herrscht in Fachkreisen Konsens darüber, dass dabei Ursachenforschung weit ausgreifen und in eine Analyse gegenwärtiger Lebensumstände münden muss. Die Frage nach den Ursachen von sekundärem Analphabetismus führt zwangsläufig zu den Lernbiographien der Betroffenen, die weit über deren Schulzeit hinaus verfolgt werden müssen. Hier bestanden bislang eklatante Forschungsdefizite. Während wir Informationen über Lernhemmnisse in frühen Lebensphasen besitzen, die zum Scheitern adäquaten Schriftspracherwerbs führten, so gibt es nur wenig Wissen beispielsweise über die Lebensumstände der an Kursen zur Alphabetisierung und Grundbildung Teilnehmenden und über die Wirkungen solcher Kurse. Dazu gehören zum Beispiel ein messbarer Kompetenzzuwachs, soziale Handlungsfähigkeit und gesellschaftliche Partizipation. Wir finden kaum systematisierte Aussagen darüber, welche Auswirkungen der Kursbesuch tatsächlich auf die Lebensumstände und den weiteren biographischen Verlauf der Lernenden hat. Daher besteht dringender Bedarf, sowohl kurz- als auch langfristige Auswirkungen von Kursangeboten auf die Biographien der Teilnehmenden zu untersuchen. In verschiedenen Forschungsprojekten, wie beispielsweise in dem Verbundprojekt „Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung von (ehemaligen) Teilnehmer/innen an Alphabetisierungskursen“ werden derzeit Biographien funktionaler Analphabeten sowohl quantitativ als auch qualitativ erforscht, um den Zusammenhang von Schriftsprachkompetenzen und Aspekten der Lebensbewältigung zu beleuchten.[2] Dabei werden sowohl berufs- und alltagsbiographische Veränderungen der Lebenswelt nachgezeichnet als auch der mögliche Zuwachs an Handlungskompetenz durch Schriftspracherwerb betrachtet. Diese empirische Erkundung aus biographischer Perspektive lässt ein gesichertes Verständnis davon erwarten, wie und in welcher Weise die Teilnahme an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen Erwachsene in ihrer biographischen Entwicklung beeinflusst. Bislang lässt sich

1 Bei der Definition von Literalität bzw. Illiteralität wird unterschieden zwischen primärem oder natürlichem bzw. totalem Analphabetismus (davon ist die Rede, wenn keinerlei Lese- oder Rechtschreibkompetenzen erworben wurden) und sekundärem oder funktionalem Analphabetismus. Dabei handelt es sich um große Lese- und Schreibschwächen trotz eines Schulbesuchs. Bei einer Einordnung der jeweiligen Art von Analphabetismus ist auch der *gesellschaftliche Kontext* zu berücksichtigen, in dem eine Person sich bewegt. Ob jemand als Analphabet gilt, ist dementsprechend abhängig vom Grad der Schriftsprachkompetenz, der von der jeweiligen Kultur vorausgesetzt wird; das bedeutet, *funktionale Analphabeten* erfüllen nicht die Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache in ihrem gesellschaftlichen Kontext (vgl. BMBF 2008, S. 104f.).

2 Die Studien knüpfen zum einen an Arbeiten aus dem Bereich Alphabetisierung/Grundbildung an, die einen biographischen Fokus haben oder sich mit der Lebenssituation funktionaler Analphabeten beschäftigen (vgl. zum Beispiel Egloff 1997; Fiebig u.a. 2003; Gintzel u.a. 2006; Grotlüschen/Linde 2007). Zum anderen fließen aktuelle Erkenntnisse aus der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung mit ein (vgl. Krüger 2006).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

lediglich vermuten, dass sie einen tiefen Einschnitt im bisherigen Leben der Lernenden markiert. Daher stellt sich die Frage, welche biographischen Entwicklungen sich nach Aufnahme eines Kurses, während des Kursverlaufs und nach Beendigung oder Abbruch eines Kurses verzeichnen lassen. Wenn der Blick auf die Biographie gegenwarts- und zukunftsbezogen ist, sind Ergebnisse hinsichtlich möglicher Lebensumstände zu erwarten, die nach dem Besuch eines Kurses eintreten können, zum Beispiel bezogen auf gesellschaftliche Partizipation, berufliche und individuelle Weiterentwicklung, die sozioökonomische Situation oder das persönliche Wohlbefinden. Möglicherweise lassen sich darüber hinaus weitere (berufs-)biographische Pläne der Betroffenen erörtern. Aber es ist auch Aufschluss darüber zu erwarten, inwieweit das Problem des funktionalen Analphabetismus noch über den Besuch eines Kurses hinaus fortbesteht.

Im Mittelpunkt aktueller Forschungsvorhaben stehen also einerseits die Erhebung der Lernbiographien funktionaler Analphabeten und andererseits die sowohl qualitative als auch quantitative Analyse ihrer „Lebenswelten". Dabei ist der Blick immer auf Veränderungen der Alltagsbewältigung durch die Auseinandersetzung mit Schriftsprache gerichtet. Insbesondere der Zusammenhang zwischen schriftsprachlichen Lernprozessen und subjektiv erlebter Handlungsfähigkeit rückt in den Fokus der Betrachtung. Interessant ist dabei, ob und in welcher Weise die Handlungskompetenz im Alltag infolge der Kursteilnahme zunimmt und inwieweit sich damit verbundene Veränderungen in der Lebenssituation der Teilnehmenden einstellen. Diesbezügliche Erkenntnisse müssen in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung verankert werden, was wiederum eine kritische Bilanzierung der Entwicklung dieses Forschungszweiges erfordert.

2. Zum Stand der Konzipierung von Biographieforschung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive

Biographie als eigenständiger Forschungsgegenstand hat in vielen Disziplinen hohe Forschungsrelevanz. Die Anfänge der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Biographien liegen im 18. Jahrhundert, als Lebensläufe und Autobiographien neben der Beobachtung von Kindern als empirische Grundlage modernen pädagogischen Denkens herangezogen wurden. Im deutschsprachigen Raum erlebte die Biographieforschung in den Disziplinen Erziehungswissenschaft und Psychologie in den 1920er Jahren einen ersten Höhepunkt, spielte aber in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg weder in der Erziehungswissenschaft noch in ihren Nachbardisziplinen eine nennenswerte Rolle. So kam es erst in den späten 1960er Jahren in mehreren Disziplinen gleichzeitig zu einer echten Renaissance der Biographieforschung (vgl. Krüger 2006, S. 15f.).

Seit dem Ende der 1970er Jahre hat sich die vergleichsweise junge Disziplin der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung allmählich etabliert und stabilisiert. Dabei stellt Krüger fest, dass sich „in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung (…) nicht nur eine Ausweitung der empirischen Projekte, sondern auch

eine Ausdifferenzierung der theoretischen Konzepte“ (Krüger 2006, S. 25) beobachten lässt. Allerdings warnt er davor, diese Vielfalt mit einem komplexen biographietheoretischen Konzept gleichzusetzen. Die verschiedenen Einzelkonzepte könnten lediglich einen Ausschnitt des Gegenstandsbereiches der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung beleuchten. Ein ganzheitliches Konzept fehle noch weitgehend (vgl. Krüger 2006, S. 25f.).

Zum Bereich der Biographieforschung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zählt das vordringliche Interesse an Lern- und Bildungszusammenhängen (vgl. v. Felden 2008, S. 10). Schulze betont, dass der Prozess des menschlichen Lebens „im Wesentlichen ein Lernprozess“ ist (Schulze 2008, S. 39).

Die Aufgaben der Biographieforschung werden durch den Begriff der Biographie bereits umrissen. Umgangssprachlich bedeutet Biographie Lebenslauf oder Lebensgeschichte. Je nach Forschungsinteresse stößt man in der einschlägigen Literatur allerdings auf eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen.

Schulze differenziert bei der Betrachtung von Biographie eine Perspektive „von außen“ und eine „von innen“. Von außen betrachtet erscheint Biographie als die Bewegung eines Menschen sowohl im geographischen als auch im soziokulturellen und historischen Raum. Die Bewegung der Biographie umreißt in diesem Fall größere Zeiträume und schließt eine Vielzahl von Einzelereignissen ein. Von innen betrachtet, wird Biographie als Erfahrungszusammenhang respektive Ansammlung von Lebenserfahrungen im Sinne von Erkenntnisleistungen verstanden. Dieses Erfahrungswissen ist von besonderer Bedeutung, da es, auf die Umstände und Anlässe seines Entstehens bezogen, mit dem einzelnen Menschen verbunden bleibt. Außerdem sind dort nicht nur die Informationen über Sachverhalte gespeichert, sondern vielmehr auch die damit einhergehenden Emotionen der Menschen (vgl. Schulze 2008, S. 36ff.). Das hier zugrunde liegende Biographieverständnis bezieht sich auf erste theoriebildende Überlegungen von Schütze, der bereits zu Beginn der 1980er Jahre betonte, dass nicht nur der äußere Ereignisablauf, sondern auch die „inneren Reaktionen“ des Biographieträgers notwendigerweise für eine eingehende Darstellung der biographischen Identität betrachtet werden müssen (vgl. Schütze 1983). Im weiteren Verlauf der soziologischen Theoriebildung verweist auch Hahn auf ein „Insgesamt von Ereignissen, Erfahrungen, Empfindungen“ (Hahn 1988, S. 93). Dabei unterstreicht er allerdings, wie bedeutend es sei, zwischen Lebenslauf und Biographie zu unterscheiden. Dieses „Insgesamt“ umfasse den Lebenslauf, während die Biographie lediglich den Lebenslauf zum Thema für ein Individuum machen könne, stellten doch Biographien nie die Gesamtheit des Gegebenen dar, sondern sein selektives Vergegenwärtigen (vgl. Hahn 1988, S. 93f.). Damit distanziert sich Hahn bereits vom essentialistischen Biographieverständnis und wendet sich der Konstruktion von (Auto-)Biographien zu. Weitere Forschungen banden das Biographische wiederum an ein nunmehr stark von Pierre Bourdieu beeinflusstes Gesellschaftsverständnis an (vgl. Bourdieu 1982).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Ähnlich wie die Erziehungswissenschaft die Individuen zum Beispiel als Zugehörige einer sozialen Gruppe, als Mitglieder einer Institution oder als Elemente einer Menge begreift, versteht die Biographieforschung die einzelne Lebensgeschichte als einen Fall in einer Gruppe von Fällen. Sie steht zum Beispiel für einen Typus, ein Milieu oder einen Habitus. Allerdings führt die Auseinandersetzung mit autobiographischem Material in jedem Fall zurück zu den einzelnen Menschen und damit zu deren jeweils spezifischer Sicht auf ihr Leben und zu ihrer Sprache, in der sie davon erzählen (vgl. Schulze 2008, S. 54).

Krüger bilanziert drei Richtungen von Studien und Projekten, die dem Bereich der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zuzuordnen sind. Er unterscheidet zwischen

- biographischen Untersuchungen aus dem Umfeld der historischen Erziehungs- und Sozialisationsforschung,
- Arbeiten aus dem Kontext der pädagogisch orientierten Kindheits-, Jugend, Schul- und Hochschulsozialisationsforschung und
- Studien, die sich mit biographischen Problemstellungen in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen beschäftigen.

Dabei haben Arbeiten mit biographischem Akzent in Teildisziplinen wie der Erwachsenenbildung seiner Meinung nach im Unterschied zu den ersten beiden Richtungen einen bislang noch geringen Stellenwert (vgl. Krüger 2006, S. 17ff.). Die laufenden Forschungen bieten die Chance, dies grundlegend zu ändern.

Damit aus einer substanziell verbesserten Datenlage zur (lern-)biographischen Entwicklung funktionaler Analphabeten ein Durchbruch in der Alphabetisierungsforschung wird, muss die Forschung sich jedoch immer auch selbst beobachten. Durch konstruktivistische Strömungen sensibilisiert, kann die wissenschaftliche Beschäftigung mit mangelnder Schriftsprachkompetenz ihre eigene Herangehensweise kritisch beleuchten. Dass quantitative und qualitative Ansätze sich ergänzen, steht außer Frage. Dies gilt gerade dann, wenn die Möglichkeit besteht, mit qualitativen Methoden gewonnene Erkenntnisse zur Selbstwahrnehmung von Menschen in Alphabetisierungs- und Grundbildungsprozessen quantitativ zu überprüfen. Quantitative und qualitative Forschungen sind darüber hinaus auch insofern komplementär, als mit quantitativen Methoden Lebensumstände und Selbsteinschätzungen objektivierend beschrieben und gewichtet werden, während qualitative Methoden Regeln (auto-)biographischer Konstruktion und Narration zum Vorschein bringen.

Damit wird bereits – bei allem Optimismus hinsichtlich der Aussichten auf neue Erkenntnisse – auf einen Vorbehalt verwiesen: Biographische Forschung in Bezug auf Menschen im Alphabetisierungsprozess kann, wenn sie konstruktivistische Überlegungen ernst nimmt, einem gewissen Dilemma kaum entgehen: Der Zielgruppe wird Schriftsprache vermittelt. Dabei werden zwangsläufig auch Konventionen der Kommunikation transportiert. Schriftsprache als Medium zur Konstruktion der eigenen Bio-

graphie ist also alles andere als eine neutrale Größe. Dies ist zu berücksichtigen, wenn entsprechende autobiographische Narrative von Forscher/inne/n abgefragt werden.

3. Forschungsmeinungen zum Erkenntnisgewinn biographischen Arbeitens für die Bildungspraxis

Die bisherigen Konzepte biographischen Arbeitens in der Erziehungswissenschaft haben die Entwicklung des Biographieverständnisses während der letzten zwanzig Jahre noch nicht vollständig integriert. Individuum und Gesellschaft werden zwar verbunden, eine konsequente Integration konstruktivistischer Ansätze in der Biographieforschung steht jedoch noch aus.

Nach Braun liegt biographischem Arbeiten ein Verständnis zugrunde, das Biographie als ein Spektrum vielfältiger Erfahrungen versteht, die in einem lebenslangen Prozess erworben werden und sowohl das individuelle Handeln als auch die Lebensgeschichte jedes Einzelnen beeinflussen. Dadurch wird die Lebensgeschichte respektive Biographie nicht als bloße Aufschichtung persönlicher Erfahrungen verstanden, sondern vielmehr auch als Spiegel der historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen, denen ein Mensch im Laufe seines Lebens ausgesetzt ist (vgl. Braun 1996).

Biographisches Arbeiten beinhaltet demnach die Interpretation der individuellen Erfahrungen unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Strukturen und eröffnet den Lernenden die Möglichkeit, die Vielschichtigkeit und auch Widersprüchlichkeit ihrer eigenen Biographie zu erfahren. Mithilfe dieser „biographischen Selbstreflexion" (Braun 1996, S. 110) können sich die Lernenden dann neue Handlungsperspektiven erschließen und ihre Lebenslage als offen und selbst gestaltbar erleben. Dies bietet vor allem in der Arbeit mit funktionalen Analphabeten die Chance, diese zum Lernen zu ermutigen und selbstgesteuerte Lernprozesse anzuregen.

In der Praxis biographischen Lernens orientiert sich die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie meist an bestimmten Themenkomplexen, wie zum Beispiel dem Verhältnis zur Herkunftsfamilie, der Beziehung zur Gemeinschaft, dem Geschlechterverhältnis, der Stellung der Frau zu Beruf und Mutterschaft oder dem Stellenwert von Arbeit (vgl. Faulstich 1996, S. 95). Gleich welcher thematische Bezug gewählt wird, immer wird versucht, wichtige Wendepunkte und Brüche der Lebensgeschichte zu erkennen, um den eigenen Umgang mit den Bruchstellen und damit gleichzeitig die eigenen Bewältigungsstrategien transparent zu machen.

Braun unterscheidet in Anlehnung an Gudjons drei Ebenen der Auseinandersetzung mit biographischem Lernen in der Praxis: zunächst die Ebene des Verstehens und Nachvollziehens der eigenen Erfahrungen, die auch Erinnerungen und verdrängte Emotionen mit umfasst. Die zweite Ebene des analytischen Verstehens soll eine Selbstreflexion ermöglichen. Auf der dritten Ebene werden Veränderungsperspektiven und

Handlungsoptionen aufgezeigt. Durch das Verstehen der eigenen Erfahrungen, die im Kontext gesellschaftlicher Zusammenhänge betrachtet werden, sollen neue Möglichkeiten und Chancen zu einer aktiven Gestaltung des eigenen Lebens eröffnet werden (vgl. Braun 1996, S. 110ff.). Auch nach Kirchhof ermöglichen der Austausch mit anderen, das damit verbundene Begreifen der eigenen Biographie und das Verarbeiten neu entdeckter Zusammenhänge eine selbstbewusste Gestaltung und Veränderung des eigenen Lebens (vgl. Kirchhof 2008a, S. 45).

Überlegungen zu den Mitteln und Bedingungen der Konstruktion von Lebensgeschichte (und damit von Identität) wären hier anzuschließen. Sie sind in unserem Zusammenhang auch praxisrelevant. Im nächsten Schritt gälte es dann, das Konzept biographischen Arbeitens selbst zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren. Die Entwicklung neuer Praxisformen biographischen Arbeitens stünde schließlich vor der Aufgabe, die Ergebnisse empirischer Forschungen und theoretischer/methodischer Überlegungen zu integrieren. Dazu abschließend einige Überlegungen.

Perspektiven für Praxisentwicklung

Die Ergebnisse biographieorientierter Forschungsprojekte im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung lassen ein besseres und gesicherteres Verständnis darüber erwarten, wie und in welcher Weise die Teilnahme an Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten Erwachsene in ihrer biographischen Entwicklung beeinflusst. Mithilfe des neu gewonnenen Wissens sollen langfristig Diagnostik, Beratung und Lernförderung verbessert werden.

Der Transfer der Forschungsergebnisse in die Bildungspraxis kann dann der Zielgruppe der funktionalen Analphabeten direkt dienen. Innovative Praxisentwicklung kann die Betroffenen mit der Etablierung entsprechender Angebote unterstützen, ihre Identität stärker in den Blick zu nehmen, zum Beispiel in Form von neuen Möglichkeiten der Kommunikation. Dazu zählen in der modernen Informationsgesellschaft virtuelle Vernetzungsangebote, deren Anwendung Grundlagen der Kommunikation schafft. Es ist davon auszugehen, dass die Gruppe der funktionalen Analphabeten bislang weitestgehend von der Nutzung moderner Kommunikationstechnologien ausgeschlossen war. Mithilfe von Vernetzungsangeboten können sie neue Kompetenzen entwickeln. Die Teilhabe an einer *social community* im virtuellen Raum etwa kann die Nutzung von Instrumenten moderner Kommunikation mit all ihren Chancen und Risiken initiieren. Davon ist ein Emanzipationszuwachs zu erwarten: Als Nutzer/in von sozialen Netzwerken muss jede/r Einzelne entscheiden, wie sie/er sich darstellt und welche Daten weitergegeben werden. Ein weiterer Beitrag zu mehr Autonomie liegt im selbstorganisierten Austausch der Lernenden innerhalb eines solchen Netzwerks. Lernende können sich gegenseitig unterstützen und zum (Weiter-)Lernen anregen. Texte über erprobte Lebensbewältigungsstrategien und zu alternativen Lebensentwürfen der Lernenden können entstehen, die auch als Lern- und Anschauungsmaterial für die

Kursarbeit dienen und im Bereich der Beratung verwendet werden können. An dieser Stelle erhält der Aspekt des „biographischen Arbeitens" im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung eine erhöhte Aufmerksamkeit. Allerdings sind die Anforderungen an diejenigen, die solche Lernmittel erstellen beziehungsweise sie als didaktische Instrumente einsetzen, beträchtlich. Letztlich geht es ja darum, einer mit der schriftsprachengebundenen Kommunikation noch kaum vertrauten Zielgruppe die Grundkategorien dieser Kommunikation zu vermitteln. Dies vor dem Hintergrund, dass die Bedeutung neuer, insbesondere webbasierter Kommunikationsformen für die Definition von Kategorien wie beispielsweise „privat/öffentlich" oder „Gedächtnis" sich selbst Kommunikationswissenschaftlern erst allmählich erschließt.

Grundsätzlich können die Vermittler/innen von Alphabetisierung und Grundbildung – sprich: die Kursleitenden – von den Erkenntnissen der aktuellen biographieorientierten Forschung profitieren, indem diese für eine kontinuierliche Weiterbildung der Lehrenden im Hinblick auf die biographische Lage ihrer Klientel nutzbar gemacht werden. So werden beispielsweise auf der Grundlage des neu gewonnenen und gesicherten Wissens Empfehlungen für die Unterrichts- und Beratungstätigkeit formuliert. Die individuelle Unterstützung von Lernenden kann so verbessert werden, ebenso wie die personenbezogene Beratung und die Lehre mithilfe der Ergebnisse passgenauer und damit wirkungsvoller auf die Teilnehmenden abgestimmt werden können. Eher intuitiv vorhandenes Handlungswissen der Kursleitenden soll auf diese Weise in fundiertes Erkenntniswissen überführt werden. Kursleitende sind in ihrer Arbeit mit funktionalen Analphabeten stets gefordert, diese lebensbegleitend und identitätsstabilisierend zu unterstützen. Die Ergebnisse der biographieorientierten Forschungsstudien können genutzt werden, um sie auf diese anspruchsvolle Aufgabe vorzubereiten und ihre Kompetenzen zu stärken.

Biographisches Arbeiten mit funktionalen Analphabeten kann dadurch als Methode in der Alphabetisierungsarbeit stärker positioniert werden. Die Verwendung biographischer Methoden im Bereich der Erwachsenenbildung ist keinesfalls neu, gewinnt aber immer mehr an Bedeutung. Daher ist ein Fortbildungskonzept zum Thema „Biographisches Arbeiten" für Kursleitende im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung im Hinblick auf Professionalisierungsbemühungen von besonderer Bedeutung.

Den im vorigen Kapitel formulierten Überlegungen zur Methode entspricht in diesem Zusammenhang ein wichtiger Vorbehalt. Identität kann nicht „gefunden" werden, vielmehr wird sie gebildet. Gerade darum sollte biographisches Arbeiten nicht mit therapeutischem Handeln gleichgesetzt werden. Es gilt also, Kursleitende in ihrer Arbeit als Lehrende im Alphabetisierung- und Grundbildungsbereich nicht zusätzlich in eine Therapeutenrolle gegenüber ihren Teilnehmenden zu drängen und sie dadurch zu überfordern. Vielmehr hat die Erfahrung in der Arbeit mit gerade dieser Zielgruppe gezeigt, dass die Teilnehmenden mit biographischen Erzählungen auf ihre Kursleitenden zugehen. Ziel ist es, ein Instrumentarium zu erarbeiten, das den Kursleitenden hilft, damit pädagogisch und didaktisch kreativ umzugehen.

4. Fazit

1. Aktuelle Forschungsperspektiven nehmen sowohl quantitativ als auch qualitativ Biographien funktionaler Analphabeten in den Blick, um den Zusammenhang von Schriftsprachkompetenzen und Aspekten der Lebensbewältigung von Teilnehmenden an Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen zu beleuchten. Dies dient vornehmlich dazu, Professionalisierungsbemühungen zu verstärken und die Kompetenzen von Kursleitenden im Hinblick auf den Umgang und die Arbeit mit der Zielgruppe der funktionalen Analphabeten zu erweitern und zu optimieren. Die Voraussetzungen und Bedingungen, unter denen pädagogisch angeleitete Biographiearbeit gelingen kann, sind anspruchsvoll und komplex; ihre Konzipierung überschreitet interdisziplinäre Grenzen wie etwa die zwischen Pädagogik und Kommunikationswissenschaft. Eben darum ist davon ein Ertrag zu erwarten, der über eine verbesserte Praxis hinaus auch Impulse für weitere Forschungen gibt. Einen Ansatzpunkt dafür stellt zweifellos der in der Alphabetisierungsforschung so häufig verwendete Begriff „Lebenswelt" dar, der vorläufig noch recht unvermittelt neben der gleichnamigen kommunikationstheoretischen Kategorie steht (vgl. Habermas 1991).

2. Die Frage der Abgrenzung von Pädagogik und Therapie steht in der Erziehungswissenschaft generell noch am Anfang. Gerade deshalb ist es wichtig, sich sorgsam mit dem Anliegen biographischen Arbeitens auseinanderzusetzen und zu fragen, in welchem Verhältnis pädagogische Biographiearbeit zur Psychotherapie steht.[3] Ein Ansatz, der (Auto-)Biographie als Konstruktion begreift, kann dabei hilfreich sein. Bei der biographischen Arbeit mit funktionalen Analphabeten kann nicht die Aufarbeitung oder gar Lösung möglicher verdrängter Konflikte und Krisen angestrebt werden. Es geht allenfalls darum, mögliche Bruchstellen bewusst zu machen und nach ihren Auswirkungen auf die Lernbereitschaft und Lernfähigkeit zu fragen. Aus diesem Grund kann die Methode des biographischen Arbeitens in der Bildungsarbeit mit funktionalen Analphabeten eine Chance sein, diese zur weiteren Selbstgestaltung ihrer Biographie zu ermutigen. Dies ist von besonderer Bedeutung, denn Analphabetismus erschwert den Betroffenen nicht nur die Wahrnehmung ihrer bürgerlichen Rechte und die (politische) Partizipation in der Gesellschaft und deren Mitgestaltung, sondern auch – und in erster Linie – die Gestaltung ihres eigenen Lebens. Wenn die Lebens- und Bildungswege von Lernenden erfasst werden, sollte es möglich sein, der Gefahr einer sich verstärkenden Exklusion aus der sozialen Umwelt und dem Arbeitsmarkt entgegenzuwirken.

3 Vgl. hierzu die Ausführungen von Kirchhof 2008b.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Literatur

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.

BMBF (2008): Leben und Lernen für eine lebenswerte Zukunft – die Kraft der Erwachsenenbildung. CONFINTEA VI-Bericht Deutschland. Berlin

Braun, S. (1996): Biographisches Lernen als Methode in der Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Biographieforschung und Biographisches Lernen, H. 3, S. 109–115

Döbert, M./Hubertus, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster/Stuttgart

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

Faulstich, P. (1996): Exponierte Biographien – Worpsweder Ehen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Biographieforschung und Biographisches Lernen, H. 3, S. 94–108

Felden, H. v. (2008): Einleitung. Traditionslinien, Konzepte und Stand der theoretischen und methodischen Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Dies. (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden, S. 7–26

Fiebig, C. u.a. (2003): Ergebnisse der LuTA-Studie. Lebenssituation und Technik-Ausstattung funktionaler Analphabeten. Bonn

Gintzel, U. u.a. (Hrsg.) (2006): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster

Grotlüschen, A./Linde, A. (Hrsg.) (2007): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Münster

Habermas, J. (1991): Theorie des kommunikativen Handelns, Bde. 1 und 2. Frankfurt a.M.

Hahn, A. (1988): Biographie und Lebenslauf. In: Brose, H.-G./Hildenbrand, B. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen, S. 91–105

Kirchhof, S. (2008a): Pädagogische Biografiearbeit zur Förderung von Veränderungskompetenz. In: Kirchhof, S./Schulz, W. (Hrsg.): Biographisch lernen und lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biographischer Kompetenz. Flensburg/Münster, S. 41–62

Kirchhof, S. (2008b): Biografiearbeit als Bildungshilfe oder therapeutische Arbeit? Gemeinsamkeiten und Unterschiede pädagogischen und therapeutischen Handelns. In: Kirchhof, S./Schulz, W. (Hrsg.): Biographisch lernen und lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biographischer Kompetenz. Flensburg/Münster, S. 207–213

Krüger, H.-H. (2006): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 13–34

Rothe, D. (2008): Pädagogische Biographiearbeit. Ein Wissenschaft-Praxis-Projekt zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. In: Kirchhof, S./Schulz, W. (Hrsg.): Biographisch lernen und lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biographischer Kompetenz. Flensburg/Münster, S. 147–167

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, H. 13, S. 283–293

Schulze, T. (2008): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 36–57

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Ellen Abraham/Joachim Schroeder

Wege in die Betriebe

Lernbedarfe in einfachen Tätigkeiten und Grundbildung als Element betrieblicher Personalentwicklung

Der Beitrag geht den Fragen nach, welche Kompetenzen und Qualifikationen im untersten Segment des Arbeitsmarktes erforderlich und welche Lernangebote geeignet sind, diese zu erwerben und auch geringer Qualifizierte für lebensbegleitendes Lernen zu ermutigen. Verschiedene Anforderungsprofile von Schriftsprachlichkeit im betrieblichen Kontext werden beschrieben. Auf die Bedeutung betrieblicher Multiplikatoren, die sich für Grundbildung im Unternehmen engagieren, wird verwiesen. Exemplarische Wege, die in GRAWiRA eingeschlagen wurden, um Grundbildung als Element betrieblicher Personalentwicklung konkret(er) werden zu lassen, werden nachgezeichnet.

1. Problemstellung

In der öffentlichen Debatte gelten „lebenslanges Lernen" und „funktionaler Analphabetismus" als gleichsam unversöhnliche Gegensätze, haben die Betroffenen doch das Lernen nie gelernt. Das habe zur Konsequenz, dass bildungsferne Menschen weder für eine berufliche Vorbereitung, Qualifizierung und Ausbildung geeignet seien, noch ihnen in der betrieblichen Fort- und Weiterbildung entsprechende Angebote unterbreitet werden könnten. In der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Fachdebatte wiederum ist man sich einig, dass sich für Absolventinnen und Absolventen von Sonder- und Hauptschulen, Langzeitarbeitlose und funktionale Analphabeten die Chancen auf einen Arbeitsplatz merklich erhöhen, wenn diese bessere Deutsch- oder Mathematikkenntnisse haben, denn die Lern- und Leistungsdefizite, vor allem im Bereich der Kulturtechniken, gelten als eine wesentliche, wenn nicht als *die* Barriere, die den Zugang Bildungsbenachteiligter zur Arbeitswelt versperrt (vgl. DIE 2001; Reich 2002; Lappe 2003).

Bildungsferne Menschen sind zumeist darauf angewiesen, im untersten Qualifikationssegment einen Job zu finden. Solche Stellen sind überwiegend unsicher, weil befristet, körperlich anstrengend, wenig attraktiv und häufig schlecht bezahlt. Und dennoch gilt: Frauen und Männer, die mit Ach und Krach die Schule überstanden haben, müssen sich mit derartigen Jobs arrangieren. Hinzu kommen all jene, die keinen Abschluss erreichen konnten und dennoch nicht dauerhaft von Transferleistungen leben möchten. In verschiedenen Studien konnte gezeigt werden, dass es auch in einfachen Jobs nicht mehr genügt, einmalig für eine solche Tätigkeit „angelernt" zu werden; bereits erworbene Kompetenzen – vor allem Kulturtechniken – müssen stän-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

dig aktualisiert und weiter entfaltet, neue Fertigkeiten erworben werden (vgl. Flegel/ Schroeder 2005; Herrmann 2006).

So gesehen ist es an der Zeit, dieses unterste Segment des Arbeitsmarktes genauer zu erforschen und zu prüfen, welche Kompetenzen und Qualifikationen dort tatsächlich benötigt werden. Alsdann ist zu fragen, welche Lernangebote geeignet sind, damit wenig qualifizierte Menschen besser als bisher mit den Bedingungen und Verhältnissen zurechtkommen können, denen sie standhalten müssen, obwohl sie keine Berufsausbildung absolvieren konnten. Schließlich ist zu klären, wie daraus zielgruppenadäquate, arbeitsweltbezogene Qualifizierungskonzepte entwickelt und in den Betrieben implementiert werden können. Denn es gibt in solchen Tätigkeiten selten arbeitsbegleitende Schulungen; die Möglichkeit einer kontinuierlichen Fortbildung ist zumeist nicht gegeben, Bildungsurlaub wird nicht in Anspruch genommen, weil damit der Arbeitsplatz gefährdet würde. Passgenaue betriebliche Fortbildungsprogramme gibt es in kleinsten, kleinen und mittelständischen Betrieben häufig nicht. Den Beschäftigten wiederum fehlen Zeit, Geld und vor allem die Kraft zur individuellen Weiterbildung. Hinzu kommt die Angst, nicht „mithalten“ zu können.

Im Rahmen des BMBF-Programms „Grundbildung – Alphabetisierung – Wirtschaft” versucht GRAWiRA, ein Projektverbund des Grundbildungszentrums der Hamburger Volkshochschule und der Goethe-Universität Frankfurt am Main, zu ermitteln, welche Anforderungen in verschiedenen Branchen des unteren Qualifikationssegments den dort Beschäftigten in diversen Kompetenzbereichen abverlangt werden und wie es gelingen kann, auch diese Zielgruppe für das lebensbegleitende Lernen zu gewinnen. Wir fragen deshalb, welche Rechenkompetenzen Reinigungskräfte, welche Lesefertigkeiten Lagerarbeiter/innen und welche IT-Kenntnisse Packer/innen in ihrem beruflichen Alltag benötigen, um daraus curriculare, didaktische und methodische Konsequenzen für die Gestaltung von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen, für nachholendes Training „on the job“ oder für arbeits- und berufsrelevante Fort- und Weiterbildungsangebote für geringer qualifizierte Mitarbeiter/innen zu ziehen. Einige vorläufige Ergebnisse fassen wir im ersten Abschnitt des Beitrages zusammen. Und wir suchen gemeinsam mit Betrieben nach konkreten Umsetzungsmöglichkeiten – an mehreren Beispielen wird dies im zweiten Teil veranschaulicht.

2. Anforderungen an Schriftsprachlichkeit in Einfachtätigkeiten

Unsere vorwiegend mit teilnehmender Beobachtung durchgeführten Firmenerhebungen beziehen sich auf Arbeitsplätze mit einem einfachen Anspruchsniveau, zum Beispiel im Bereich Lager/Logistik, Garten- und Landschaftsbau, im Gebäudeservice, bei Autovermietungen sowie in der Zeitarbeit. Ziel ist die Beschreibung der konkreten Inhalte und Kompetenzanforderungen in den jeweiligen Branchen bzw. an den einzelnen Arbeitsplätzen. Die Erhebungen fokussieren auf „basic skills“ (Lesen, Schreiben, Rechnen, IT) und „soft skills“ (z.B. Umgang mit Stress, selbstständiges Arbeiten).

Beschränkt auf den Kompetenzbereich *Schriftsprachlichkeit* möchten wir erste Ergebnisse aus den Studien präsentieren.

Nicht überraschend ist der Befund, dass die Anforderungen an Schriftsprachlichkeit in den diversen Branchen, Arbeitsplätzen und Tätigkeiten sehr *unterschiedlich* sind. Aus unserem gegenwärtigen Kenntnisstand lässt sich die Bedeutung von Schriftsprachlichkeit im betrieblichen Kontext in folgender Typologie abbilden:

1. Es gibt Arbeitsplätze *ohne jegliche Anforderung* an Schriftsprachlichkeit: Der Arbeitsablauf ist überwiegend schrift- und spracharm, um nicht zu sagen „sprachlos". Denn in einer Acht-Stunden-Schicht reduziert sich der Gebrauch von Schriftsprache auf allenfalls wenige Minuten. Pointiert können wir auch sagen: Schriftsprachlichkeit hat hier keinerlei Bedeutung. Dies setzt sich sogar im Verhalten der Mitarbeiter/innen in den Pausen fort: Erwartet man, dass die in solchen „schweigsamen" Jobs Tätigen ein umso größeres Redebedürfnis haben, lässt sich demgegenüber beobachten, dass sie im Pausenraum einzeln sitzen und ein Gespräch eher vermeiden. Beispiele für „stumme Arbeitsplätze" sind Einfachsttätigkeiten in der Logistik, im Obst- und Gemüseanbau, in Reinigungsfirmen, Küchenarbeit („Tellerwäscher") sowie am Fließband, zum Beispiel in der Bekleidungsindustrie. In der Berufsbildungsforschung werden solche Tätigkeiten zumeist als monoton beschrieben. Andererseits haben wir aber durchaus Menschen gefunden, die solchen Tätigkeiten gern nachgehen. Allerdings fällt es zumindest den von uns Befragten schwer, ihre Lernbedarfe oder -bedürfnisse zu benennen.
2. Es gibt Arbeitsplätze mit *einseitigen Anforderungen* an Schriftsprachlichkeit: Der Arbeitsablauf beansprucht nur *einen* Kommunikationsbereich, zum Beispiel das Hörverstehen, wenn Arbeitsaufträge und Anweisungen entgegenzunehmen sind; Lesekompetenzen, um Displays an Maschinen zu verstehen oder wenn schriftsprachlich verfasste Vorlagen (z.B. Packlisten) bearbeitet werden müssen; das Sprech- und Ausdrucksvermögen, beispielsweise in Jobs mit intensiven Kundenkontakten. Viele der untersuchten Tätigkeiten lassen sich dieser Gruppe zuordnen, in der zwar einzelne schriftsprachliche Kompetenzen teilweise auf einem anspruchsvollen Niveau gefordert sind, aber eben nur in einer solchen einseitigen Weise. Obwohl die Anforderungen in den Basiskompetenzen teilweise relativ gering sind und in entsprechenden Alphabetisierungsangeboten erlernt werden können, wird in manchen Jobs auch Spezialwissen verlangt (Zeitplanung, Messkenntnisse), das in der üblichen Kurs- oder Seminarform nur schwer vermittelbar ist und eher individualisierte und kompetenzspezifische Lernformen erfordert.
3. Es gibt auch Einfacharbeitsplätze mit *komplexen Anforderungen* an Schriftsprachlichkeit: an der Kasse, im Catering, einfache Pflegetätigkeiten, Fahrdienste, anspruchsvollere Jobs in der Logistik. Hier werden teilweise differenzierte Sprach-, Lese- und Rechenkompetenzen sowie erhebliche fachsprachliche Kenntnisse gefordert. All dies wird in einer Acht-Stunden-Schicht permanent beansprucht und muss auch in stressigen Situationen fehlerfrei „abrufbar" sein. Unsere Vermutung

ist, dass sich die meisten bislang entwickelten Fort- und Weiterbildungsansätze auf dieses Anforderungsprofil beziehen, weil hierfür am ehesten ein allgemeines Grundbildungscurriculum ableitbar ist.

Beim gegenwärtigen Stand unserer Erhebungen ist es für uns keine Frage mehr, dass wir über Anforderungen an Schriftsprachlichkeit und arbeitswelt- bzw. berufsrelevante Grundbildung vor dem Hintergrund solcher Typologien diskutieren sollten. Unklar ist noch, von welcher Häufigkeitsverteilung der drei Formen wir auszugehen haben und ob sie sich bestimmten Branchen zuordnen lassen. Ein zweites Ergebnisbündel bezieht sich auf gleichsam querliegende Aspekte, die in der Forschung, aber auch in der pädagogischen Praxis gerne übergangen werden:

1. Schwierigkeiten bereiten den Betroffenen oftmals nicht so sehr die kognitiven Anforderungen, sondern die *Bedingungen*, unter denen sie arbeiten müssen: fehlerfreies Rechnen unter Stress, korrektes Schreiben in der Nachtschicht, Lesen unter Zeitdruck sind Anforderungen, auf die die Beschäftigen häufig nicht vorbereitet wurden. Brauchen sie zu lange oder machen sie zu viele Fehler, so verlieren sie den Job – dies verstärkt noch den Leistungsdruck. In den meisten Einfachtätigkeiten sind die Beschäftigten zudem auf sich allein gestellt; Teamarbeit gibt es kaum, vielmehr müssen sie es alleine „packen". Nur selten sind die Tätigkeiten arbeitsteilig angelegt; Fehler können daher nicht durch Kooperation ausgeglichen werden.
2. Schriftsprachlichkeit in Einfachtätigkeiten ist *weniger lexikalisch als vielmehr ikonisch* codiert: Es müssen überwiegend Zeichen, Symbole, Diagramme, Piktogramme, Icons, Farbcodes, Ziffern und Nummern (aber keine Zahlen), einzelne Buchstaben (aber keine Graphem-Morphem-Einheiten) dekodiert werden. Wie in anderen Beschäftigungsfeldern ist auch im Mindestlohnsektor von einer Vielfalt und Verknüpfung alphabetischer, numerischer, ikonischer und symbolischer Codes auszugehen. Wenig bekannt ist bislang, wie die dort Tätigen dieses „code switching" bewältigen, wie sie also den Wechsel zwischen den verschiedenen Kommunikationssystemen schaffen und welche Codes sie selbst gebrauchen.
3. Wie die Gesellschaft insgesamt, so ist auch die Arbeitswelt *mehrsprachig*. Selbst wenn man sich nicht mit Beschäftigten befasst, die einen Migrationshintergrund haben, kommt man am Thema Mehrsprachigkeit in der Arbeitswelt nicht vorbei. Das liegt in manchen Betrieben an der Zusammensetzung der Belegschaft (z.B. monolingual deutsch, aber auch einsprachig türkisch; zweisprachig mit Dominanz- und Minderheitensprachen oder mehrsprachig mit einer gemeinsamen „Verkehrssprache"). Und es hat mit der Europäisierung der Arbeitswelt zu tun: Die Tätigkeit des Fernfahrers ist ein typisches Beispiel für einen „mehrsprachigen" Arbeitsplatz; Haushaltshilfen aus Osteuropa oder Lateinamerika wären exemplarisch für „transnationale" Erwerbsverläufe zu nennen – aufgrund des Einsatzes in verschiedenen Ländern müssen die Frauen über vielfältige Sprachkompetenzen verfügen (vgl. Lutz 2007).

Wenn sich in unseren weiteren Auswertungen bestätigen lässt, was sich hier abzeichnet, ist nach den Konsequenzen für die Grundbildung zu fragen. Was sind die Lernbedarfe von Menschen, die in „stummen" und „einseitig fordernden" Tätigkeiten – teilweise seit Jahrzehnten – arbeiten, diese Lernbedarfe aber nicht benennen? Welche Gewichtung kommt den verschiedenen Sprach-, Schrift-, Zahlen- und Bildcodes zu? Wie gehen wir mit dem Verhältnis von Grundbildung und Mehrsprachigkeit um? Und vor allem: Wie wird Weiterbildung für geringer qualifizierte Mitarbeiter/innen zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Betriebskultur und Personalentwicklung? Wie kann es gelingen, Wege in die Betriebe und somit zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu eröffnen?

3. Wege in die Betriebe

Grundbildungsangebote sind gegenwärtig noch kein Bestandteil betrieblicher Personalentwicklung; deshalb ist der Weg zu den Mitarbeiter/inne/n lang und schwierig. Zudem gibt es nicht den *einen* Weg, weil strukturbedingte Rahmenbedingungen der Unternehmen unterschiedliche Vorgehensweisen erfordern. In den Gesprächen mit den Unternehmenspartnern wurde jedoch deutlich:

- Es gibt bei Personalräten und Mitarbeitervertretungen eine hohe Sensibilität der Personalverantwortlichen hinsichtlich möglicher Stigmatisierung und Ungleichbehandlung von Kolleg/inn/en, die an den sogenannten Einfacharbeitsplätzen eingesetzt werden.
- Der Begriff „Niedrigqualifizierte" wird ungern verwendet, der Ausdruck „geringer qualifizierte Mitarbeiter/innen" wird toleriert, bevorzugt werden jedoch Umschreibungen wie „Mitarbeiter/innen, die an Arbeitsplätzen ohne spezifische Ausbildung arbeiten bzw. angelernt wurden", „die (wieder) Spaß am Lernen entdecken wollen", „die am Arbeitsplatz keinen PC haben", „die unsicher in der deutschen Rechtschreibung sind", „die Angst vor Fehlern verlieren möchten", „die sich fachlich weiterbilden möchten".
- Es wird mit Interesse und Erleichterung wahrgenommen, dass zur Erhöhung der Fehlerfreiheit in Arbeitsabläufen und zur Verbesserung der mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen nicht unbedingt ein Lese-/Schreibkurs absolviert werden muss, sondern auch ganz andere Lernangebote infrage kommen, die zugleich Motivation und Aufgeschlossenheit, Konzentrations- und Kommunikationsfähigkeiten, Lernfreude und Belastbarkeit fördern.
- Es wird großer Wert darauf gelegt, dass die Teilnahme an Weiterbildung freiwillig geschieht.

4. Wie hat GRAWiRA den Weg in die Betriebe gefunden?

An drei Beispielen möchten wir verdeutlichen, wie es gelungen ist, bei den kooperierenden Unternehmen die Sensibilisierung für die Zielgruppe zu erhöhen, die Vorteile

ihrer Unterstützung zu erkennen, nach Realisierungswegen zu suchen und die Implementierung von Grundbildungsangeboten zum Erwerb arbeits- und berufsrelevanter Grundqualifikationen anzugehen. Auf der ersten GRAWiRA-Plenumsveranstaltung wurden den Kooperationspartnern verschiedene Themenschwerpunkte präsentiert, die sich während der mit den Unternehmen geführten Vorgespräche herauskristallisiert hatten. Entsprechend ihrer Interessenslage konnten sich die Partner einem der Schwerpunkte zuordnen. Im weiteren Projektverlauf wurden die von den Interessenten benannten Fragestellungen mit ihnen gemeinsam in moderierten Arbeitsgruppen bearbeitet. Von vielen Kooperationspartnern wurde die Bedeutung „betrieblicher Multiplikatoren" betont, die alternativ auch als „Vertrauensperson", „Mittler" oder „Ansprechpartner" definiert wurden. Während in kleineren Betrieben diese Rolle von der Geschäftsführung wahrgenommen werden kann, sind es in größeren Unternehmen eher die Betriebsräte oder Personalentwickler. Es können aber auch die Beschäftigten selbst sein, die sich z.B. in einem Artikel einer Mitarbeiterzeitung als unsicher in der Rechtschreibung „geoutet" haben. Diese betrieblichen Multiplikatoren und GRAWiRA versuchen dann gemeinsam Wege zu entwickeln, die Zielgruppe zu erreichen.

4.1 „Der Weg zum Mitarbeiter" durch berufsrelevante Grundbildungsangebote

Die Sozialmanagerin eines Wohnungsbauunternehmens überzeugte ihre Geschäftsleitung davon, dass die Kooperation mit GRAWiRA eine Chance sei, arbeits- und berufsrelevante Grundbildungsangebote in den Katalog betrieblicher Weiterbildungsangebote aufzunehmen. Dabei dachte sie insbesondere an die Mitarbeiter/innen im gewerblichen Bereich, deren Ausbildung länger zurücklag, die sich in ihrer unkündbaren Stellung eingerichtet hatten, die ungern Veränderungsvorschläge aufgriffen, deren Schriftstücke Unsicherheiten in der Rechtschreibung und im Ausdruck erkennen ließen und die Angst vor neuen Herausforderungen hatten. Zunächst meinte der von der Geschäftsleitung informierte Betriebsratvorsitzende, seine Kollegen hätten keinen Weiterbildungsbedarf im Bereich Grundbildung. Auf die Frage, wie es denn mit PC-Kenntnissen bei den Mitarbeitern im gewerblichen Bereich aussehe, gab er jedoch zu, es sei absehbar, dass diese mittelfristig ebenfalls ihre Arbeit am PC dokumentieren müssten: „und das nimmt ihnen vielleicht ein bisschen die Angst davor". In Kooperation mit ihm erstellte GRAWiRA einen Werbezettel für einen PC-Kurs, der alle erforderlichen Daten enthielt und das Engagement des Betriebs hervorhob, das es ermöglichte, den Kurs für die Teilnehmenden kostenlos anzubieten.

Der Werbezettel wurde der Geschäftsleitung vorgelegt, die jedoch die Beschränkung auf Mitarbeiter/innen im gewerblichen Bereich bemängelte, weil sie befürchtete, dass sich andere ausgeschlossen oder „die Gewerblichen" stigmatisiert fühlen würden. Die neue Formulierung lautete deshalb: „Für alle, die keinen PC-Arbeitsplatz haben."

Betriebsrat und Sozialmanagerin waren davon überzeugt, dass es nicht ausreichend sei, den Werbezettel einfach zu verteilen. Es müsse gelingen, die Meister/innen und Teamleiter/innen als „betriebliche Multiplikatoren" zu gewinnen und als Werber, Ermunterer, Unterstützer, Überzeuger und ggf. als Mitmacher einzubinden. Dazu wurde ein gemeinsamer Termin festgesetzt, an dem GRAWiRA diesen Multiplikatoren das Projekt und sein Anliegen vorstellte, die Mindmap „fit" (vgl. www.grawira.de) erläuterte und Argumente für die Erfordernis lebensbegleitenden Lernens vorstellte. Die Anwesenden konnten die präsentierten Unterlagen mitnehmen, um sie für ihren eigenen „Werbefeldzug" zu nutzen.

Der Aufwand hat sich gelohnt: Zehn von insgesamt 34 Beschäftigten im gewerblichen und Hausverwaltungsbereich meldeten sich an. Sie wurden vom Kursleiter bezüglich ihrer Vorkenntnisse, Lernwünsche und Vorhandenseins eines eigenen PCs telefonisch interviewt. Während der insgesamt zehn Termine à drei Unterrichtsstunden (nach der Arbeit!) wurden sie auch mit dem Lernportal www.ich-will-lernen.de bekannt gemacht. Es gab eine Anfangs- und Endbefragung, wie sie in allen GRAWiRA-Kursen durchgeführt wird, hier erweitert um Fragen zum *Lernen am anderen Ort* und zu ihrer Meinung zum *Lernportal*. Die Evaluierung erbrachte positive Ergebnisse.

4.2 „Der Weg zum Mitarbeiter" durch fachbezogene Grundqualifikationsangebote

Der Inhaber eines größeren Reinigungsunternehmens erkennt im ersten Gespräch mit GRAWiRA die Chance, die Beschäftigten seines Unternehmens nicht nur anzulernen, sondern zu qualifizieren. Das verbessert ihre fachliche Kompetenz, stärkt zugleich ihr Selbstwertgefühl, (re-)aktiviert Gedächtnisleistung und Lernkompetenz, bindet sie an das Unternehmen, das „etwas für sie tut", verringert – so die Hoffnung – die in dieser Branche hohe Fluktuation und ermöglicht ggf. die Nachbesetzung von Objekt- oder Teamleiter/inne/n aus den eigenen Reihen. Wird das Gelernte in die Praxis umgesetzt, ist von einer erhöhten Kundenzufriedenheit auszugehen.

Der Chef veranlasst seinen „Leiter Gebäudeservice", an den Sitzungen einer der GRAWiRA-Arbeitsgruppen teilzunehmen. Dies erfolgt zuverlässig und konstruktiv und trägt dazu bei, dass die in GRAWiRA erarbeiteten Produkte Realität und Bedarfe von Unternehmen berücksichtigen.

Die Geschäftsleitung entscheidet, die Objektleitungen kurz über die Möglichkeit eines geplanten Qualifizierungsangebots „Unterhaltsreinigung" im Rahmen von GRAWiRA zu informieren und bittet sie, Mitarbeiter/innen dafür zu anzuwerben. Da die Vorlaufzeit recht kurz ist und das ganze Vorhaben skeptisch gesehen wird, gelingt es zunächst lediglich, zwei Mitarbeiterinnen und zwei Mitarbeiter für das Angebot zu gewinnen. Die Qualifizierung wird von einer Hauswirtschaftsmeisterin durchgeführt, eine zweite Kursleiterin nimmt als Beobachterin teil. Auch die beiden Objektleiter

möchten bei der Qualifizierung mitmachen. Dies wird von GRAWiRA begrüßt, weil dadurch sichergestellt wird, dass die vermittelten Inhalte für das Reinigungsunternehmen wirklich relevant sind.

Die Qualifizierung ist – wie die Schlussbefragung zeigt – ein voller Erfolg. Sagte einer der Teilnehmenden am Anfang noch: „Eigentlich weiß ich nicht, warum ich hier mitmache. Die, die nicht mitmachen, kriegen auch ihr Geld", so kommentiert er abschließend: „Ich bin weitergekommen, ich möchte weitermachen, dabei bleiben, Vorbild für meine Tochter sein." Wie aber kann es gelingen, für einen nächsten Qualifizierungsdurchgang nicht nur vier, sondern zwölf Mitarbeiter zu gewinnen? Gemeinsam mit dem Serviceleiter wird folgende Vorgehensweise erarbeitet: Um die Objektleitungen verstärkt mit „ins Boot" zu holen, werden sie ins Grundbildungszentrum eingeladen. GRAWiRA und seine Ziele werden vorgestellt. Alle an der ersten Qualifizierung Beteiligten berichten von ihren Erfahrungen, die Ergebnisse der Anfangs- und Endbefragung werden präsentiert und die Methode „Story Line" wird vorgestellt, mit der in der zweiten Qualifizierung gearbeitet wird. Der Entwurf des Werbezettels, der den Lohnabrechnungen beigefügt werden soll, wird gemeinsam abgestimmt. Die Atmosphäre ist offen, die Objektleitungen haben „Feuer gefangen". Es ist sicher, dass sie, wenn nicht genügend Anmeldungen aufgrund der Werbezettel eingehen, persönlich und gezielt ihre weit verstreut arbeitenden Mitarbeiter ansprechen und ggf. die ehemaligen Teilnehmer/innen unterstützend beteiligen werden.

4.3 „Der Weg zum Mitarbeiter" durch Weiterbildungsangebote für Multiplikatoren

In Absprache mit der Geschäftsleitung einer größeren Handelskette sind der Personalentwickler und die Sprecherin der Mitarbeitervertretung (MAV) ebenfalls in einer GRAWiRA-Arbeitsgruppe aktiv. Intern wird beschlossen, sämtliche Mitarbeiter/innen durch drei aufeinander folgende Artikel (VHS, Universität und „Betroffene") in der Betriebszeitung über die Beteiligung des Unternehmens an GRAWiRA zu informieren. Die Sprecherin der MAV wird in allen drei Artikeln als Vertrauensperson benannt. Drei Beschäftigte zeigen Interesse, eine Mitarbeiterin schafft es, sich im GBZ beraten zu lassen und nimmt dort inzwischen an einem regulären Lese-/Schreibkurs teil. Doch das Unternehmen will mehr: Alle 15 Mitarbeitervertretungen sollen mit den erarbeiteten Inhalten einer Multiplikatorenfortbildung zum Thema Grundbildung/Alphabetisierung vertraut gemacht werden, um (a) gezielt unterstützen zu können und (b) die Filialleiter dafür zu gewinnen, ihre Mitarbeiter/innen zu motivieren, an einer anonymen Bedarfserhebung im Bereich Grundbildung teilzunehmen. Denn das Unternehmen hat sich für die Beteiligung an GRAWiRA das Motto gegeben: „Mitarbeiter fördern. Bedarfe erkennen." Die Befragung orientiert sich dabei an den vom *Dienstleistungsnetzwerk Bildung und Lernkultur* erarbeiteten Self-Assessment-Mate-

rialien „Meine Stärken“. Eine anschließend zu gründende Arbeitsgruppe, die sich aus GRAWiRA und interessierten Mitarbeitervertretungen zusammensetzt, wird die Modalitäten der Befragungsdurchführung festlegen. Die Multiplikatorenfortbildung startet am 6. Juli 2009, alle an GRAWiRA Beteiligten sind gespannt auf die Ergebnisse und den weiteren Verlauf.

5. Fazit

Die drei Beispiele machen deutlich, dass Grundbildungsangebote Bestandteil betrieblicher Personalentwicklung werden können, wenn es gelingt, die unter Berücksichtigung des europaweiten Diskurses zum Thema Grundqualifikationen erstellte GRAWiRA-Mindmap „fit“ mit Leben und Inhalt gefüllt als Türöffner einzusetzen und klarzumachen, dass allen Mitarbeiter/inne/n ein Zugang zu Grundbildung eröffnet werden muss. Dazu bedarf es zusätzlich folgender Voraussetzungen:

Das Unternehmen

- ist sich der Herausforderungen durch die demographische Entwicklung bewusst,
- sieht Bildung und Chancengleichheit als Schlüssel zum Erfolg,
- will seine soziale Verantwortung wahrnehmen,
- hat ein Interesse daran, die arbeitsplatz- und mitarbeiterbezogenen Weiterbildungsbedarfe kennenzulernen, die Mitarbeiter an sich zu binden, die Fluktuation so gering wie möglich zu halten, Veränderungsbereitschaft und -kompetenz sowie Motivation der Beschäftigten zu erhöhen, die Anzahl von Arbeitsunfällen durch Nichtbeachtung der Sicherheitsvorschriften sowie Fehltage aufgrund von Unsicherheiten und körperlichen Beschwerden zu reduzieren, sich durch qualitativ gute Dienstleistung vom Konkurrenten abzuheben und höhere Positionen aus den eigenen Reihen nachzubesetzen.

Die Forschung

- erhält die Möglichkeit, durch teilnehmende Beobachtung und aktive Mitarbeit sowie durch Interviews mit Arbeitnehmern und Arbeitgebern die Anforderungen an den Arbeitsplatz und die deutlich gewordenen oder formulierten Weiterbildungsbedarfe objektiv zu erfassen und zu formulieren.

Der Bildungsanbieter

- integriert die Forschungsergebnisse in seine Argumentation und sein Angebot,
- ist bereit, zusammen mit dem Unternehmen strukturbedingte spezifische Vorgehensweisen zu entwickeln,
- erstellt eine sowohl übergreifende, nicht vom spezifischen Kursinhalt abhängige als auch eine auf das spezifische Angebot abgestimmte Definition gelungenen Lernens und evaluiert diese.

Alle Beteiligten

- erreichen die Zusammenführung von Unternehmenssicht und Mitarbeitersicht, von erforschten Bedarfen und formulierten Bedürfnissen.

Literatur

DIE (2001): Grundqualifikationen – Grundbildung – Alphabetisierung. Informationsdienst „Netzwerk Grundqualifikationen", Nr. 2

Flegel, D./Schroeder, J. (2005): Welche Rechenkompetenzen benötigt eine Wäscherin? Schulpädagogische Konsequenzen aus den realen Anforderungen in Jobs des unteren Qualifikationsbereiches. In: Sonderpädagogische Förderung, H. 4, S. 390–407

Herrmann, C. (2006): „Dumme Putze...". Ein Projekt räumt auf. In: Wissenschaftliche Arbeitsstelle des Nell-Breuning-Hauses (Hrsg.): Voll prekär – total normal? Die Arbeitsrealitäten wahrnehmen. Aachen, S. 115–120

Lappe, L. (Hrsg.) (2003): Fehlstart in den Beruf? Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben. München (DJI)

Lutz, H. (2007): Vom Weltmarkt in den Privathaushalt. Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung. Opladen

Reich, R. (2002): Die drei Jobs der Zukunft. In: Kemper, P./Sonnenschein, U. (Hrsg.): Globalisierung im Alltag. Frankfurt a.M., S. 144–158

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Ruth Albert/Anne Roder/Christiane Rokitzki/Frauke Teepker

Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern.[1] Methodisches Vorgehen bei der Evaluation von Lehrmethoden

In diesem Artikel geht es um die Beschreibung eines Versuchs, der dazu dienen soll, herauszufinden, welche Lehrmethoden in so genannten „Alphabetisierungs-DaZ-Kursen" für Deutschlerner/innen, die keine Kenntnis des lateinischen Alphabets haben, besonders geeignet sind. Sieben verschiedene Lehrmethoden werden in vier verschiedenen Kursen so verglichen, dass jeweils ein Lehrstoff in einem Kurs mit der einen und im Parallelkurs mit der anderen Methode vermittelt wird, für den jeweils nächsten Lehrstoff werden die Methoden ausgetauscht. Der Schwerpunkt des Artikels liegt auf einer kritischen Beschreibung der Methodik der Untersuchung.

1. Ausgangssituation

Wer ohne Kenntnis des lateinischen Alphabets die deutsche Sprache als Fremd- oder Zweitsprache lernt, steht vor einem besonderen Problem. Normalerweise können erwachsene Lerner/innen einer Fremdsprache die Schrift zur Unterstützung benutzen, einerseits als Gedächtnisstütze für Vokabeln, Regeln und Erklärungen, andererseits zur Durchführung von Übungen auf Papier oder am Computer. Im Erwachsenenunterricht spielt deshalb die Benutzung der Schrift eine wesentliche Rolle. Die Aneignung der lateinischen Schrift ist für die Zielgruppe der erwachsenen, nicht alphabetisierten Einwanderer besonders schwer, denn normalerweise lernt man das Lesen und Schreiben anhand einer Sprache, die man beherrscht, für die man also „nur" noch die Schreibung erlernen muss. Das Problem für unsere Kursteilnehmer/innen ist also, dass sie zum Erlernen der Schrift nicht auf genügende Kenntnisse der Sprache aufbauen und beim Spracherwerb nicht auf die Schrift zurückgreifen können. Folglich müssen sie Sprache und Schrift gleichzeitig kennenlernen, was ungewöhnlich ist und wofür es noch keine empirisch erprobten Verfahren gibt, wenn auch so genannte Al-

1 Das diesem Bericht zugrundeliegende Projekt *Alphamar* (Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern) wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB073201 gefördert. Es ist an der Deutsch-als-Fremdsprache-Abteilung der Philipps-Universität Marburg angesiedelt und wird in enger Kooperation mit der VHS Frankfurt durchgeführt, die es dem Projekt dankenswerterweise ermöglicht hat, Kurse in ihren Räumen zu organisieren, in denen verschiedene Lehrmethoden erprobt werden. Der Unterricht am Computer findet in der Stadtbücherei Frankfurt am Main, Stadtteilbibliothek Gallus statt, für deren Unterstützung wir herzlich danken. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

pha-DaF/DaZ-Kurse[2] seit Jahrzehnten angeboten werden. Andere Vorgehensweisen als das gleichzeitige Lernen der deutschen Sprache und der lateinischen Schrift lassen sich in der Praxis nicht durchführen; für eine vorherige Alphabetisierung in der Muttersprache fehlt es an Zeit, Lehrpersonen und finanziellen Mitteln. Die Gruppe von Personen, die Deutschkurse nachfragt, ohne die lateinische Schrift zu beherrschen, ist sehr heterogen. Zum Teil sind die Interessenten in einer Wort- oder Silbenschrift alphabetisiert, zum Teil in einer anderen Buchstabenschrift, zum Teil hatten sie kaum Gelegenheit zum Schulbesuch und sind auch in ihrer Muttersprache nicht oder kaum alphabetisiert. Manche kennen einige Buchstaben im Deutschen und können einzelne Wörter (ALDI, LIDL) erkennen. Viele Kursteilnehmer/innen beherrschen darüber hinaus einige holistisch gelernte kommunikative Routinen (Grüßen, Danken) im Deutschen. Die Vorkenntnisse der Kursteilnehmer/innen sind also sehr verschieden. Die Kurse müssen Methoden anbieten, mit denen möglichst viele Teilnehmer/innen Erfolge erzielen können. Aber welche Methoden sind das? Es gibt zwar umfangreiche Literatur zur Alphabetisierung in der Muttersprache – auch für Erwachsene – und zum Erlernen des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache, jedoch nicht für die Kombination. Diese Forschungslücke soll unser Projekt schließen, indem sieben verschiedene Verfahren, die wir in einer Vorprüfung als relativ Erfolg versprechend ermittelt haben, in einem kontrollierten Untersuchungsdesign experimentell auf ihre Wirksamkeit hin testen.

In diesem Artikel geht es vor allem um die forschungsmethodischen Probleme bei einer solchen Untersuchung. Das Projekt an sich mit einer genauen Beschreibung der Zielgruppe, der untersuchten Vermittlungsmethoden[3], der eingesetzten Lehrmaterialien usw. findet sich in anderen, unmittelbar bevorstehenden Veröffentlichungen aus dem Projekt.

2. Versuchsbeschreibung

In Anbetracht der Tatsache, dass sich für Kurse mit nicht (lateinisch) alphabetisierten Deutschlerner/inne/n bisher keine Unterrichtsmethode als besonders Erfolg versprechend erwiesen und durchgesetzt hat, jedoch eine Fülle von Verfahren in Frage kommt, wurde zunächst einmal eine Vorauswahl getroffen. Dabei wurden Methoden nicht nur aus dem DaF/DaZ-Unterricht berücksichtigt, sondern auch aus der Grundschul-, Reform- und Sonderpädagogik, die für die Alphabetisierung von Muttersprachlern entwickelt wurden. Für die Vorauswahl war nur relevant, dass diese Methoden bereits in einem der Bereiche eingeführt waren und dort als erfolgreich beurteilt wurden. Die

2 DaF: Deutsch als Fremdsprache; DaZ: Deutsch als Zweitsprache

3 Im Folgenden sprechen wir der Kürze halber von „Lehr- bzw. Vermittlungsmethoden“ oder „Methoden“ für die Verfahren, die wir untersuchen, auch wenn es um einzelne Methodenelemente oder pädagogische Ansätze geht. Wichtig ist uns bei unseren Adaptationen an die Bedürfnisse der Zielgruppe, dass wir die Verfahren nicht mischen, also z.B. beim Vorgehen nach Montessori auf spielerische Übungen verzichten.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Lernziele von DaF/DaZ-Alphabetisierungskursen schienen damit erreichbar zu sein. Alle diese Methoden mussten für die besondere Situation der Lerner/innen in diesen Kursen adaptiert werden, indem jeweils die ihnen fehlende Komponente (Fremdsprachenlernen bzw. Alphabetisierung) ergänzt wurde.

Für die Erprobung wurde zunächst eine für diese Kurse bewährte Buchstaben-, Wortschatz- und Grammatikprogression entwickelt, die für alle Methoden verbindlich zugrunde gelegt wurde, also eine Art „Lehrplan", an den wir uns – ohne dabei die Bedürfnisse der Teilnehmenden zu übergehen – grundsätzlich halten. Um eine möglichst große Bandbreite an verschiedenartigen Unterrichtsmethoden erproben zu können, wurden unterschiedliche Methodenmerkmale analysiert, aus denen anschließend Abgrenzungskriterien hergeleitet wurden. Ähnliche Ansätze wurden miteinander verbunden und jeweils zwei möglichst gegensätzliche Methoden parallel erprobt.

2.1 Forschungsmethodisches Vorgehen

Insgesamt werden in vier Kursen Lehrmethoden erprobt, davon finden jeweils zwei gleichzeitig statt. Diese beiden Kurse sind so angelegt, dass sie füreinander als Kontrollgruppen fungieren können. Jeweils zwei für das Experiment ausgewählte Lernstoffe werden in einem Kurs mit einer, im anderen Kurs mit einer anderen Methode vermittelt. Anschließend wird der nächste Lernstoff wieder in beiden Gruppen vermittelt, aber mit der in dieser Gruppe noch nicht praktizierten Methode. Durch dieses „Über-Kreuz-Verfahren" (*latin square*) kann man in der abschließenden Auswertung rechnerisch die Effekte der Methoden von denen der Gruppen trennen. Da die Gruppen ausgesprochen heterogen sind und die einzelnen Teilnehmer/innen unterschiedlich schnell vorankommen, werden aber nicht die Lernfortschritte pro Gruppe, sondern pro Person für die einzelnen untersuchten Methoden unter Berücksichtigung der Gruppenzugehörigkeit gemessen.[4]

2.2 Die ausgewählten Lehrmethoden

Es werden sieben verschiedene Methoden erprobt, jeweils in einer für den fremdsprachlichen Erwachsenenunterricht adaptierten Form:

- Maria Montessoris „Methode des spontanen Schreibens" (vgl. 1998)
  In unserer Adaptation dieser Methode werden die Grundprinzipien der Unterrichtsgestaltung nach Montessori weitgehend eingehalten. Vor allem das Hap-

4 Das schließt natürlich Effekte der Gruppe keineswegs aus; insofern muss dieses Verfahren gewählt werden, obwohl eine Einzelauswertung pro Teilnehmer/in stattfindet. Da für jede/n Teilnehmer/in zunächst die bestehenden Kompetenzen und die Lernbiographie genauestens erhoben werden, kann jedoch auch der Fortschritt bei den einzelnen Methoden beobachtet werden, und es kann am Ende überprüft werden, ob über die Gruppen hinweg bestimmte Methoden besonders gute Erfolge bei Teilnehmer/innen mit bestimmten Ausgangssituationen (z.B. „alphabetisiert in einer Silbenschrift") haben.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

tische wird durch den Einsatz von Sandpapierbuchstaben, das Zusammensetzen von Wörtern mit beweglichen Buchstaben, die Verwendung von fühlbaren Symbolen für die Wortarten und das Schreiben im Sandtablett betont.

- Rückgriff auf die Muttersprache
  Bei dieser Methode benutzen die Teilnehmer/innen muttersprachliche Kenntnisse, um das Deutsche und seine Schreibung zu erlernen (Laute, Schrift, Grammatik). Wenn die Teilnehmer/innen in der Muttersprache nicht alphabetisiert sind, lernen sie auf Wunsch auch, für eigene Notizen muttersprachliche Wörter mit lateinischen Buchstaben zu schreiben und werden an das muttersprachliche Alphabet herangeführt.
- Lesen durch Schreiben
  Diese in Grundschulen verbreitete Erstlesemethode nach Reichen (vgl. 2001, 2007) wurde für den Erwachsenenunterricht durch die Wahl zielgruppenentsprechender Geschichten und eines passenden Wortschatzes adaptiert. Die Buchstabentabelle wurde so abgeändert, dass den Kursteilnehmer/inne/n bekannte Gegenstände mit dem jeweiligen Laut verbunden wurden.
- Silbenmethode
  Hier werden die Buchstaben nicht einzeln, sondern in Silben oder sogar in ganzen Wörtern gelernt.
- Phonetische Methoden
  In dieser klassischen Methode wird im Gegensatz zur vorigen das Einzelphonem betont und seinem Graphem bzw. seinen Graphemen zugeordnet.
- Morphemmethode
  Hier werden ganze Morpheme gelernt, so dass der Zusammenhang zwischen Schreibung und Bedeutung durchsichtig wird und Wortbildungsregeln vermittelt werden können. Die Methode ist für das zweite Kursjahr vorgesehen, weil grundlegendes Wissen über die Laut-Buchstaben-Zuordnung nötig ist, um von ihr profitieren zu können.
- Spielerisches Lernen
  Bei dieser Methode soll, wo immer möglich, mit Sprachlern- und Schreibspielen gearbeitet werden, um den Unterricht möglichst motivierend und angstfrei zu gestalten.

Der Unterricht nach den jeweiligen Methoden dauert normalerweise jeweils zehn Kurstage, so dass unter Berücksichtigung der Ferienzeiten und der Einstiegsphase circa zwei Jahre für einen Durchlauf gebraucht werden. Die Reihenfolge der Erprobung der Methoden ergibt sich u.a. daraus, welche Vorkenntnisse für den Einsatz der Methoden erforderlich waren und für welchen Lernstoff sich nach der jeweiligen Methode besonders gut Lehrmaterialien entwickeln ließen. Der Versuchsplan sieht wie folgt aus:

Lehr-stoff	A	B	C	D	E	F	G	H
	Montessori	Silben-methode	Phone-tische Methoden	LDS	Rückgriff Mutter-sprache	Spielen	Rückgriff Mutter-sprache	Morphem-methode
	Silben-methode	Montessori	LDS	Phone-tische Methoden	Spielen	Rückgriff Mutter-sprache	Morphem-methode	Rückgriff Mutter-sprache

Abbildung 1: Ablauf der Methodenerprobung

2.3 Erhebungsinstrumente

Das wesentliche Erhebungsinstrument der Untersuchung sind die Lernfortschrittskontrollen, die nach dem Durchlaufen jeder Lehrmethode durchgeführt werden. Dazu kommen verschiedene zusätzliche Verfahren: Besonders wichtig ist die Dokumentation der Lehrpersonen über die Lernfortschritte der einzelnen Teilnehmer. Sie werden nach jedem Unterrichtstag und zusätzlich in einer detaillierteren Form alle 14 Tage angefertigt und enthalten Kategorien zum Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören sowie eine Gesamteinschätzung. Die Lehrpersonen kommentieren Schwierigkeiten mit der Lehrmethode oder den ihnen zur Verfügung gestellten Lehrmaterialien und geben ein allgemeines Feedback zu ihrer Einschätzung der Methoden ab. Für die Interpretation der Ergebnisse ist auch von Bedeutung, ob eine Lehrperson mit einer Methode große Schwierigkeiten hatte oder sie ablehnt. Bedeutsam ist darüber hinaus, ob tatsächlich nach den zu untersuchenden Methoden vorgegangen wurde. Dies wird mit verschiedenen Verfahren sichergestellt:

1. Für jede einzelne Unterrichtsstunde mit der Methode werden Unterrichtsentwürfe mit Vorgaben zu Unterrichtsphasen und Einzelschritten vom Projekt entwickelt. Die Lehrmaterialien werden ebenfalls vom Projekt produziert und den Lehrpersonen für ihren Unterricht zur Verfügung gestellt. Die Lehrperson setzt den Entwurf mit den Materialien lediglich in die Praxis um.
2. Jede Lehrperson füllt nach Ende jeder Unterrichtsstunde einen Bogen aus, in dem sie verschiedene Angaben zum Ablauf des Unterrichts sowie zu den eingesetzten Materialien macht und aufführt, ob die Lernstoffvorgaben eingehalten werden konnten. Auch wenn nicht zu erwarten ist, dass selbst in einer sanktionsfreien Art des Zusammenarbeitens jede Abweichung von den Vorgaben dokumentiert wird, so ergeben sich daraus Anhaltspunkte, wie gut sich die Vorgaben des Projekts umsetzen ließen. Zusätzlich werden die Lehrpersonen nach Abschluss der Methode noch einmal ausführlich schriftlich zu ihren Erfahrungen im Unterricht befragt (Kursleiterfragebogen).

3. Hospitationen

Der Unterricht wird regelmäßig von Projektmitarbeiterinnen hospitiert; die Hospitationen werden in Beobachtungsbögen dokumentiert.

Zusätzlich zu diesen Verfahren werden mithilfe von Dolmetschern immer wieder Interviews mit den Kursteilnehmer/inne/n durchgeführt, in denen diese sich zu ihren Lernfortschritten, ihrer Einschätzung der Methode, ihren Schwierigkeiten mit der Methode und mit dem Lernstoff äußern können. Die Interviews bestehen zwar aus offenen Fragen, werden aber anhand eines Interviewleitfadens geführt, damit die Ergebnisse vergleichbar bleiben. Mit allen Kursteilnehmer/inne/n wurden zusätzlich ausführliche Eingangsinterviews geführt, um ihre Schwierigkeiten und ihre Ausgangssituation bei der späteren Auswertung in Relation setzen zu können.

Die folgende Abbildung zeigt die Erhebungsinstrumente noch einmal im Überblick:

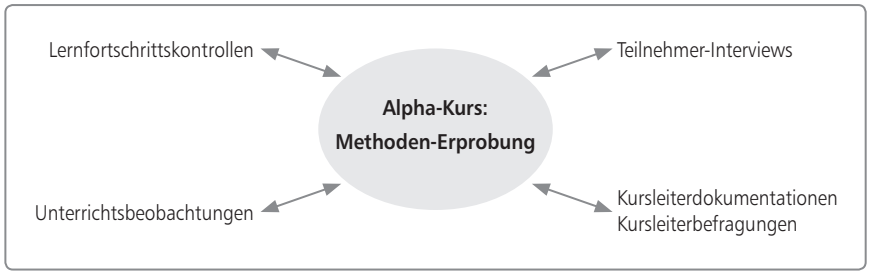

Abbildung 2: Erhebungsinstrumente

3.1 Beschreibungsverfahren für die Ergebnisse der einzelnen Methoden

Die objektiv feststellbaren Lernfortschritte in den Kontrollen der einzelnen eingesetzten Lehrmethoden sind unser wesentliches Erhebungsinstrument. Um die Vergleichbarkeit und Überprüfbarkeit zu garantieren, werden sie als mündliche und schriftliche Tests gestaltet und enthalten nur Themen, die im jeweiligen Kurs tatsächlich mit dieser Methode eingeführt wurden. Alle eingesetzten Aufgabentypen im Test sind den Kursteilnehmer/inne/n bereits aus dem Unterricht bekannt. Es wird nur Lernstoff überprüft, der in den beiden verglichenen Kursen ähnlich intensiv behandelt wurde. Verschiedene Kompetenzen werden ermittelt und nach festgelegten Kriterien in das u.a. Raster übertragen, wobei keineswegs erwartet wird, dass sich jedes Merkmal von einem Messzeitpunkt zum nächsten ändert. Da bei jeder Methode die Testform bereits aus Übungssituationen bekannt ist, dürften sich die Übungseffekte gegenseitig aufheben. Ein Testen von Nicht-Geübtem ist in Anbetracht der geringen Vorkenntnisse der Kursteilnehmer/innen und der Verständigungsschwierigkeiten nicht möglich.

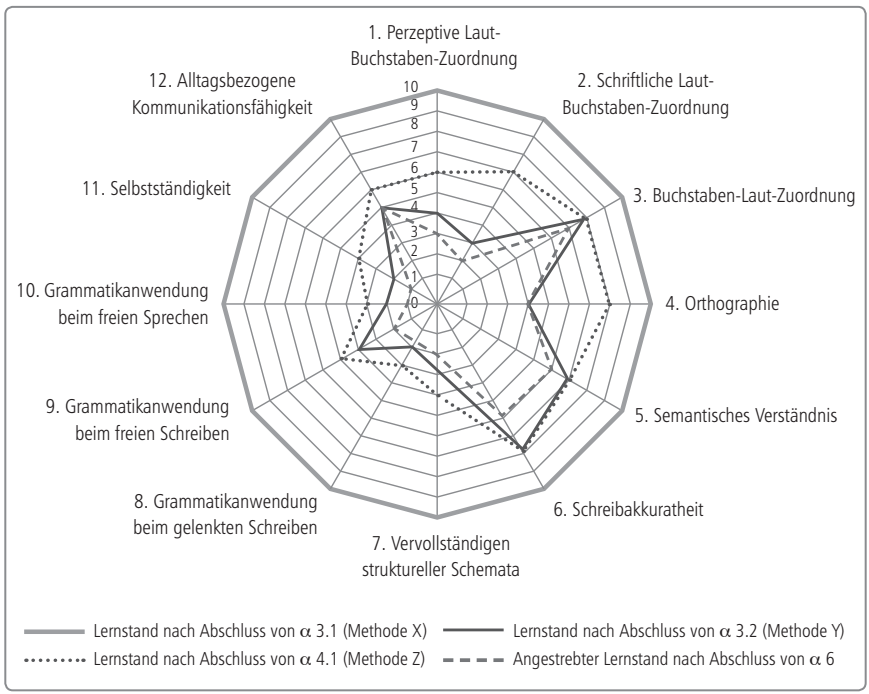

Abbildung 3: Marburger Kompetenzrad, Beispieleintragung

Das Verfahren hat den Vorteil, dass man einerseits die jeweiligen Teilkompetenzen vergleichen, andererseits aber auch die Flächen berechnen kann, die bei den einzelnen Teilnehmer/inne/n abgedeckt werden. Auf diese Weise können auch Gesamtbilder für den Erfolg der Methoden ausgewertet werden. Welche Leistung genau für die Zuordnung der einzelnen Stufen erwartet wird, kann hier nicht im Detail beschrieben werden, findet sich jedoch ausführlich in anderen, unmittelbar bevorstehenden Veröffentlichungen aus dem Projekt.

4. Methodische Probleme

4.1 Lernfortschrittsmessung

Die Überlegung, was man eigentlich als „Lernerfolg" verstehen und wie man ihn messen will, ist für das Ergebnis der Untersuchung äußerst wichtig. In Anbetracht der Tatsache, dass die Lerner/innen gleichzeitig Deutsch sowie Lesen und Schreiben in lateinischer Schrift lernen, muss beides berücksichtigt werden. Existierende und

erprobte Testformen zur Messung von Deutschkenntnissen oder zur Messung der Schreibfähigkeit eignen sich nicht, weil jeweils vorausgesetzt wird, dass die Getesteten bereits lesen und schreiben bzw. Deutsch können. Also musste ein geeignetes Verfahren für die Lernfortschrittsmessung entwickelt werden, das die spezielle Situation dieser Kurse berücksichtigt. Das oben angeführte „Kompetenzrad" (Abb. 3) orientiert sich an den Lernzielen der Kurse und ermöglicht es, für die einzelnen Teilnehmer/innen und Methoden zu beschreiben, inwieweit diese Lernziele erreicht wurden. Ein weiteres Problem ist, dass es in Anbetracht der sehr heterogenen Zusammensetzung der Kurse die Lernenden teilweise auch selbstständig arbeiten müssen. Manche Lehrmethoden geben auch explizit als Ziel an, das selbstständige Lernen zu fördern, so dass es nur angemessen ist, ihre Versprechungen zu überprüfen. Aber selbst wenn die Beschreibungen der Lehrmethode dieses Ziel nicht enthalten, so ist doch das selbstständige Arbeiten in Alphabetisierungs-DaF/DaZ-Kursen unerlässlich. Daher wird erhoben, inwieweit die Kursteilnehmer/innen darin Fortschritte machen, auch wenn dies keine Messung ihrer sprachlichen Fortschritte oder ihrer Alphabetisierungsfortschritte darstellt. Für die Auswertung wird ohnehin auch ein Vergleich jeder einzelnen betrachteten Dimension für alle Methoden erforderlich.

4.2 Störvariablen

Jedes Experimentieren „im Feld", das heißt in unserem Fall im realen Unterricht, bringt es mit sich, dass man mit einer großen Anzahl von Störvariablen zu rechnen hat. Es lässt sich leider nicht bewerkstelligen, dass man einer großen, möglichst sogar repräsentativen Gruppe jeweils derselben Personen einer Lehrperson, die auch von allen gewählten Methoden gleich überzeugt ist und immer dieselbe Tagesform hat, mit allen Methoden und den für diese Methode idealen Materialien denselben Stoff beibringen lässt.[5]

Da man dasselbe nur einmal lernen kann, muss man notgedrungen mit mehreren Kursen arbeiten, und, da die Versuchsreihe in einer absehbaren Zeit abgeschlossen werden sollte, auch innerhalb der Kurse mit mehreren Methoden arbeiten. Damit entstehen Reihenfolgeeffekte, die durchaus ernst zu nehmende Störvariablen darstellen, denn aus der Erfahrung weiß man als Sprachlehrforscher/in, dass die Lernenden keineswegs immer so lernen, wie die Lehrperson es ihnen gerade aufträgt. Wer mit einer Methode gute Erfahrungen gemacht hat, wird sie auch dann (eventuell zusätzlich) anwenden, wenn er angehalten wird, den neuen Lernstoff mit einer anderen Lehrmethode zu erlernen. Zudem gibt es das Problem, dass jeweils bestimmte Teile des Lernstoffs sich besser mit bestimmten Methoden vermitteln lassen als andere, so dass

5 Zudem besteht die Schwierigkeit, dass die Grundgesamtheit, aus der eine repräsentative Stichprobe zu untersuchen wäre, noch gar nicht hinreichend beschrieben ist.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

selbst dann die Vorgehensweise methodisch angreifbar wäre, wenn es gelingen könnte, denselben Stoff mit allen ausgewählten Methoden zu unterrichten.

Dieses Problem ist nur teilweise lösbar. Unsere beiden Ansätze dazu sind folgende: einerseits eine vorgegebene Reihenfolge der jeweiligen Kombinationen zweier Methoden, die sowohl für den Beginn eines Alphabetisierungs-DaF/DaZ-Kurses geeignet sind, als auch auf einer bereits bestehenden Grundlage aufbauen können, andererseits das Nachfragen in den Interviews mit den Kursteilnehmer/innen, wie sie tatsächlich beim Lernen vorgegangen sind.

Ein weiteres großes methodisches Problem liegt naturgemäß in den Gruppen. Auch wenn unsere Kurse für das Experiment zusammengestellt wurden, wodurch einige Störfaktoren ausgeschlossen werden konnten, so haben sich die Teilnehmenden doch aus den unterschiedlichsten Gründen entschlossen, Deutsch zu lernen. Sie können oder müssen u.U. auch aus den unterschiedlichsten Gründen von diesem Entschluss wieder Abstand nehmen. Es kann auch nicht gelingen, aus den Kursinteressierten an einer Bildungsinstitution mehrere Gruppen mit gleichen Vorkenntnissen, gleicher Bildungsvorerfahrung, Sprachlerneignung, Intelligenz und Lernmotivation zusammenzustellen; schließlich muss die Auswahl aus den Anfragenden getroffen werden. Deren Präferenzen sind in Bezug auf Kursbeginn, Tageszeit des Kursangebots usw. zu berücksichtigen. Außerdem besteht natürlich die Verpflichtung, allen Interessent/inn/en die Teilnahme an einem Kurs zu ermöglichen, sei es ein „normaler" Kurs, ein Integrationskurs oder ein Experimentkurs. Somit ist das Lerntempo in den einzelnen Kursen notwendigerweise verschieden, auch wenn die Teilnehmer/innen mit etwa denselben Kenntnissen begonnen haben.

Da wir die Lernfortschritte pro Teilnehmer/in auswerten, in insgesamt vier Kursen experimentieren und außerdem einen von uns methodisch nicht beeinflussten Kurs zum Vergleich beobachten, hoffen wir, dass die Effekte der Kurse kontrollierbar bleiben.

Auch die Größe der Gruppen ergibt sich aus den Erfordernissen der Unterrichtssituation. In Alphabetisierungs-DaF/DaZ-Kursen ist eine sehr intensive Betreuung sehr heterogener Gruppen nötig (permanente Binnendifferenzierung), so dass die maximale Gruppengröße höchstens bei zehn Lerner/inne/n pro Gruppe liegen kann. Bei diesen für eine empirische Untersuchung recht kleinen und heterogen zusammengesetzten Kursgruppen ist mit großen Unterschieden in den Lernfortschritten zwischen den einzelnen Gruppen und Teilnehmer/inne/n zu rechnen. Daher sind in erster Linie die Lernfortschritte der einzelnen Teilnehmer/innen zu betrachten, ohne dabei die Situation in der Gruppe außer Acht zu lassen, die z.B. für das Unterrichtstempo ausschlaggebend ist. Ein wesentlicher Faktor dabei ist, wie viele der Teilnehmer/innen bereits in der Muttersprache alphabetisiert sind, was etwa Schreibanfänger-Probleme wie Stiftführung, Zeilen halten u.ä. reduziert. Die genaue Zusammensetzung der Gruppen in den einzelnen Kursen wird anhand der Eingangsinterviews und der Kursdokumentationen der Lehrpersonen hinreichend dokumentiert.

Auch die Lehrpersonen sind ein für die Ergebnisse der einzelnen Lehrmethoden nicht zu unterschätzender Faktor. Begreiflicherweise präferieren sie bestimmte Methoden, z.B. weil sie sie schon lange praktizieren oder von ihnen besonders überzeugt sind. Alle Lehrpersonen müssen mit demselben Lehrmaterial arbeiten, um die Vergleichbarkeit des Vorgehens bei den einzelnen untersuchten Lehrmethoden sicherzustellen, wobei die Art des Materials einer Lehrperson zusagen kann oder nicht. Damit solche Faktoren nicht unreflektiert in die Auswertung einfließen, gibt es Befragungen der Lehrpersonen.

Selbstverständlich wurde alles versucht, um die zeitlichen Faktoren gleich zu halten, d.h. bei den direkt miteinander verglichenen Methoden musste der zuvor im Versuchsplan festgelegte Stoff mit beiden genau gleich lang unterrichtet werden. Auch das ist mit einer „normalen" Unterrichtssituation schwierig zu vereinbaren und reduziert die Möglichkeiten, spontan auf Anregungen oder Probleme der Kursteilnehmer/innen einzugehen. Um gleichwohl einen Rahmen für gelegentliche spontane Unterrichtsaktivitäten zu schaffen, wurden die Experimentphasen pro Methode möglichst lang gewählt.

4.3 Datentriangulation

Wenn die Datenerhebung so schwierig ist wie oben beschrieben, liegt der Gedanke nahe, die Ergebnisse durch möglichst viele auf verschiedene Weise gewonnene Daten stützen zu wollen. Auch wir gehen so vor, wie bereits geschildert. Dass ein solches Procedere unter dem Begriff „Datentriangulation" inzwischen in der Sprachlehrforschung „salonfähig" geworden ist, darf nicht über die dadurch entstehenden Probleme hinwegtäuschen. Von einer gut konzipierten empirischen Untersuchung erwartet man zu Recht eine klare Fragestellung und ein operationalisierbares Verfahren, das dazu geeignet ist, genau diese Fragestellung zu beantworten.[6] Wir haben dieses Problem wie folgt gelöst: Zwar erheben wir eine Fülle verschiedenartiger Daten, differenzieren aber vorab zwischen Befunden, die der primären Auswertung dienen und weiteren Daten, die lediglich zusätzliche Hinweise bei Interpretationsschwierigkeiten geben können. Unsere primär auszuwertenden Daten beziehen wir aus den Lernfortschrittskontrollen nach dem Durchlaufen der einzelnen Methoden. Alle anderen Daten dienen zur Überprüfung, ob es Gründe dafür geben könnte, die Ergebnisse der Lernfortschrittskontrollen zu relativieren.

6 In vielen angreifbaren, sich als „qualitativ vorgehend" beschreibenden empirischen Untersuchungen mit Datentriangulation ist das Hauptproblem, dass es überhaupt keine genau operationalisierte Forschungsfrage gibt, auf die hin Daten erhoben werden, so dass sehr heterogene Sammlungen von Daten entstehen, die letztendlich kaum auswertbar sind. Aber auch das definierte Untersuchungsziel und die Operationalisierung schützen uns nicht vor der Notwendigkeit, immer wieder zu überprüfen, ob unsere Datenerhebung tatsächlich genau auf dieses Untersuchungsziel ausgerichtet ist und ob die erhobenen Daten überhaupt sinnvoll zueinander in Beziehung gesetzt werden können.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

5. Erwartete Ergebnisse

Bei unserer Untersuchung wollen wir herausfinden, mit welcher Methode man die Lernziele von DaF/DaZ-Alphabetisierungskursen am besten erreichen kann.[7] Wir erwarten nicht, dass sich eine Methode als diejenige herausstellen wird, die allen anderen in jeder Hinsicht überlegen ist. Vielmehr dürfte sich zeigen, welche Ziele man bei einzelnen Gruppen von Kursteilnehmer/inne/n mit welchen Methoden am besten erreichen kann, was sinnvolle Abfolgen und sinnvolle Kombinationen sind und welche Lehrmaterialien „ankommen". Dass die Gruppen sehr heterogen sind und wir in den Eingangsinterviews sehr präzise Informationen über die Lernbiographie aller beobachteten Kursteilnehmer/innen bekommen, bietet uns die Möglichkeit, für verschiedene Ausgangssituationen (z.B. Alphabetisierung in der Muttersprache oder nicht, Lernkultur im Heimatland, Sprachlernerfahrung) zu betrachten, welche Methoden sich für die jeweilige Fallgruppe eignen.

Literatur

Benholz, C./Lipkowski, E. (1999): Erstlesen und Erstschreiben mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Muttersprache. In: Deutsch lernen, H. 3, S. 253–272

Boulanger, D. (2001): Alphabetisierung als notwendiger Bestandteil der Integration ausländischer Frauen. In: Interkulturell – Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung, H. 3/4, S. 211–250

Dauvillier, C./Lévy-Hillerich, D. (2007): Spiele im Deutschunterricht. Berlin u.a.

Dummer-Smoch, L. (1997): Laute, Silben, Wörter. Übungsbuch zum Lesenlernen mit Lautgebärden. Kiel

Feldmeier, A. (2004): Die Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache. In: Genz, J. (Hrsg.): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart, S. 101–138

Feldmeier, A. (2005): Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch. In: Deutsch als Zweitsprache, H. 2, S. 42–50

Flick, U. (2008): Triangulation: eine Einführung. Wiesbaden

Genuneit, J. (1998): „Diese Sprache ist nicht meine Sprache". Alphabetisierung in einer fremden Sprache. In: Deutsch lernen, H. 4, S. 334–348

Goldbrunner, E. (2006): Phonologische Bewusstheit im Rahmen der Sprachentwicklung. Wien

Jentges, S. (2007): Effektivität von Sprachlernspielen. Zur Theorie und Praxis des Spieleinsatzes im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Baltmannsweiler

Kuhn, K.R. (2002): ABC der Tiere. Ein integrierter Lese- und Schreiblehrgang nach der Silbenmethode. Offenburg

Magin, U. (1991): Methodische Ansätze der Alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch. In: Deutsch lernen, H. 1/2, S. 62–116

Montessori, M. (1998): Eine Methode für die erwachsenen Analphabeten. In: Ludwig, H./Schulz-Bensch, G. (Hrsg.): Erziehung für eine neue Welt. Freiburg, S. 188–242

7 Wir haben ein Raster von zu erreichenden Kompetenzen entwickelt, das unsere Grundlage für den Vergleich der Methoden ist. Was die Erfinder/innen der Methoden darüber hinaus als (politische oder pädagogische usw.) Lernziele anführen, interessiert für diese Untersuchung nicht.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Paucker, U. (2006): Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung. Zur Arbeit mit Migrantinnen und Migranten in Deutschland nach der Methode Paulo Freires. Oldenburg

Peschel, M. (2002): „Lesen durch Schreiben" von Jürgen Reichen. Darstellung und kritische Einschätzung. Marburg

Pilz, D. (1979): Die Morphemmethode – ein psycholinguistischer Ansatz in der Legasthenietherapie. Köln

Plume, E./Schneider, W. (2004): Hören, lauschen, lernen 2. Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Buchstaben-Laut-Training. Göttingen

Pracht, H. (2007): Wissen über Wörter. Zum Lernbereich „Phonologische Bewusstheit – Sprachbewusstheit – Aussprache" in der zweitsprachlichen Alphabetisierung. In: Deutsch als Zweitsprache, H. 2, S. 19–32

Reichen, J. (2001): Hannah hat Kino im Kopf. Die Reichen-Methode „Lesen durch Schreiben" und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Hamburg

Reichen, J. (2007): Was ist „Lesen durch Schreiben?" URL: www.heinevetter-verlag.de/10/lds_00.pdf (Stand: 07.07.2009)

Reisinger, H. (2004): Lautieren im Unterricht. URL: www.sprachenzentrum.info/dox/alfablicke_reisinger.pdf (Stand: 07.07.2009)

Riemer, C. (2000): Der interpretative Mehr-Methoden-Ansatz zur Untersuchung individueller Unterschiede. In: Aguado, K. (Hrsg.): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler, S. 93–104

Schnitzler, C. u.a. (Hrsg.) (2008). Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart

Schubenz, S. (1979): Eine Morphem-Analyse der deutschen Sprache und ihre lernpsychologische Bedeutung für die Vermittlung von Schriftsprachkompetenz. In: Pilz, D./Schubenz, S. (Hrsg.): Schulversagen und Kindergruppentherapie. Köln, S. 239–255

Szablewski-Çavus, P. (1991): Lesen- und Schreibenlernen in der Emigration: Zur Alphabetisierung sprachlicher Minderheiten in der Bundesrepublik. In: Deutsch lernen, H. 1/2, S. 38–61

Anke Grotlüschen/Alisha M.B. Heinemann/Barbara Nienkemper

Die unterschätzte Macht legitimer Literalität

Es ist modern geworden, von multiplen Literalitäten zu sprechen. Daher greifen wir hier die Begriffshistorie auf und versuchen, zu einer Präzisierung beizutragen. Die Fragen, wie Schrift und Denken einerseits und Schrift und Gesellschaft andererseits zusammenhängen, sind strittig, deshalb zeichnen wir die Diskussion nach und stellen eine weitere Position zur Debatte, nämlich die Idee einer „legitimen Literalität".

1. Einführung

Die Erwachsenenbildung führt seit langem einen Diskurs über die ausgrenzende Wirkung von Sprache (vgl. Tietgens 1978), jedoch nicht zur Schrift. Die gegenwärtige Forschungsintensität[1] zur Alphabetisierung nimmt eher Schrift in den Blick, zumeist unter der Bezeichnung „Literalität". Diese wird nicht mehr als dichotomer Gegensatz zu Illiteralität gefasst, sondern als Kontinuum (vgl. UNESCO 2008) oder als Stufensystem (vgl. OECD/Statistics Canada 2005). Literalität umfasst alle Menschen und verschiedenste schriftrelevante Handlungen. Mündlichkeit und Schriftlichkeit gehen dabei oft Mischformen ein, wie etwa beim Vorlesen (vgl. Heath 1983).

Eine zentrale Kontroverse zum Begriff der Literalität verläuft zwischen der Annahme einer verbindlichen, *legitimen Literalität* und *multiplen Literalitäten*. Für die erste Seite spricht, dass Schrift tatsächlich einige Eigenschaften hat, die in gesellschaftliche Gepflogenheiten einmünden (Verträge, Gesetze, Wahlen) und die spezifische Denkgewohnheiten erleichtern (Überprüfung, Urheberschaft, Kritik). Allerdings hat die Gegenseite zu Recht auf die latente Überheblichkeit hingewiesen, die in der Argumentation steckt, dass Schrift somit zu *Demokratie* und *Rationalität* führe: Damit wird unterstellt, dass Gesellschaft und Denken außerhalb der westlichen Idee von Demokratie und Rationalität diffus minderwertig seien.

Dabei wurde nun allerdings das Kind mit dem Bade ausgeschüttet: Indem es nicht mehr salonfähig war, Eigenschaften von Schrift als mitverantwortlich für Eigenschaften von Gesellschaft und Denken zu fassen, wurde dieser Diskurs faktisch gekappt. Modern ist nun die Auffassung multipler Literalitäten, die wiederum mit einer Gleichwertigkeit aller Literalitäten konnotiert ist (tonangebend: Street).

1 Die diesem Aufsatz zugrunde liegenden Vorhaben werden aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01AB072903 (*Berufsrelevante erwachsenengerechte Diagnostik* im Verbund *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*) und 01AB074204 (*Akzeptanzstudie Kompetenzdiagnostik* im Verbund *Verbleibsstudie*) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den Autorinnen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Erst die allerjüngste Diskussion weist wieder darauf hin, dass der Fokus auf kleinräumige soziale bzw. lokale Praktiken die Gefahr birgt, globale und politische Interessenkonflikte um die Legitimität von Schrift zu übersehen. Die große Kontroverse um Eigenschaften von Schrift einerseits (The Literacy Myth) und die Vielfalt sozialer Praktiken andererseits (New Literacy Studies) ist unseres Erachtens also nur in grundlegender Kenntnis beider Positionen zu entscheiden. Dazu kann dieser Aufsatz nur einen bescheidenen Beitrag leisten. Wir haben versucht, sowohl ältere Primärtexte als auch die neueste Diskussion aufzunehmen und hoffen, eine Weiterentwicklung der Debatte einzuleiten. Dazu stellen wir ein durchaus noch offenes Konzept einer „legitimen Literalität" in den Raum. Wir leiten den Begriff aus Pierre Bourdieus Annahme „legitimer Kultur" her. Er beinhaltet, dass es dominante Konzepte gibt, die sich im Interesse sozial oben stehender Schichten stillschweigend gegenüber anderen durchsetzen. Könnte es also sein, dass es analog auch eine von distinguierten Oberschichten durchgesetzte legitime Literalität gibt? Oder eine normative Mainstream-Literalität? Oder eine unhintergehbare Basis-Literalität? Auf welchem Niveau des Lesens und Schreibens wären sie anzusiedeln?

Wie legitime Literalität letztendlich zu fassen ist, werden wir nicht umfassend klären können, jedoch möchten wir die Diskussion eröffnen. Dazu gehen wir die strittigen Theoriepositionen zunächst durch.

2. Handlungstheorie statt Strukturalismus

Hervorzuheben sind einige grundlegende Arbeiten des britischen Handlungstheoretikers Jack Goody (*1919), der bis 1985 an der Universität Cambridge lehrte und seine Auseinandersetzung teils im Rahmen der Cultural Studies publizierte (vgl. Williams 1981). Wie McLuhan (1968) geht Goody davon aus, dass die Schrift als Medium schon das Denken und die Gesellschaft verändert. Spätere Theorien haben diesen Ansatz als monokausal und ethnozentrisch kritisiert, doch scheint das – bei aller Vorsicht – etwas voreilig zu sein. Auch neuere Theorien der Medien- und Kulturwissenschaft unterstellen Wirkungen des Mediums, z.B. von Hyperlink-Strukturen oder von der digitalen Speicherung von Daten[2], so dass hier interessante Überschneidungen auftreten (vgl. Thillosen 2008). Nicht zuletzt gehen Strömungen der Philosophie und Linguistik davon aus, dass Erkennen nur in Medien möglich ist und daher der formende oder deformierende Anteil der jeweiligen Medien (Sprache und Schrift, Computer und Buch) für das zu Erkennende zu bestimmen ist (vgl. Villers 2005, S. 19).

Betrachten wir Goodys Auseinandersetzung mit den französischen Strukturalisten Emile Durkheim, Marcel Mauss und Claude Lévi-Strauss. Letzterer hatte Gesellschaften in *hot* oder *cold* unterschieden. Solche Dichotomien über ganze Gesellschaften, so

2 Rudolf Kammerl und Julia Schütz geben derzeit eine Ausgabe der Bildungsforschung.org „Medien statt Gedächtnis – Medien als Gedächtnis? Zum Verhältnis von Informationsträgern und Wissen" heraus.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Goody, helfen nicht zum besseren Verständnis, weil man entlang solcher Begriffe nicht verstehen kann, was genau für die Unterschiede sorgt. Zudem sind sie ethnozentrisch, weil sie die westliche Gesellschaft als überlegene konnotieren (vgl. Goody 1977/1995, S. 147f.). Die andere Möglichkeit, nämlich zwischen Gesellschaften eben nicht zu unterscheiden, bezeichnet Goody als Relativismus, der ebenso wenig weiterführe. Street wird später argumentieren, relativistische Ansätze seien aber in der Mehrheit und auch moderner und fragt die studierende Leserschaft nach ihrer Meinung zu Goodys Relativismus-Vorwurf: „Is this a valid and useful counter for much contemporary thinking about literacy?" (Street/Lefstein 2007, S. 98).

Als Vorschlag zur Differenzierung des Dilemmas von Dichotomisierung und Relativismus unternimmt Goody es nun, nur eine Dimension, nämlich die Schriftlichkeit, in Gedanken und Gesellschaft zu untersuchen. Landet man durch diese Fragestellung notwendig bei einer monokausalen Antwort?

2.1 Ändert Schrift das Denken oder nicht?

Verführerisch ist die Idee, allein durch Schrift würde sich das Denken ändern. Noch verführerischer ist die Annahme, die Kulturwissenschaft könne das nachweisen oder würde sich dazu versteigen. Tatsächlich ist das dazu vorliegende Hauptwerk von Jack Goody „The Domestication of the Savage Mind" (1977/1995) wohl oft entlang des Titels kritisiert worden und selten entlang seiner recht differenzierten Auseinandersetzung. Goody versucht zu zeigen, dass Schrift spezifische Denkgewohnheiten erleichtert. Natürlich läuft er nun Gefahr, zu viele Unterschiede zwischen Gesellschaften ausgerechnet auf das Auftauchen von Schrift zurückzuführen. Aber immerhin ist der ethnozentrische Zugriff seiner Vorläufer entkräftet und zugleich einem diffusen Relativismus Einhalt geboten.

2.1.1 Braucht man Schriftkenntnisse, um intellektuell zu sein?

Goody setzt sich mit Durkheims These auseinander, nonliterale Gesellschaften hätten keine Intellektuellen. Das würde heißen, sie hätten keine an Individuen gebundene Gesellschaftskritik, sondern ein kollektives Bewusstsein, das die Hauptmythen erfinde. Goody weist die These zurück, indem er die Erfindung von Mythen als Kommentar individueller Intellektueller zu ihrer Gesellschaft nachweist und die gemeinsame Verbreitung und Veränderung nachzeichnet.

Seine Differenzierung der Durkheim'schen Annahme ist jedoch, dass in nichtliteralen Gesellschaften die Praktiken der Überlieferung und Weiterentwicklung von Erzählungen weniger personenbezogen verlaufen als in literalen Gesellschaften. Dies ist der Rolle der Schrift geschuldet: Sie erlaubt die *wortgetreue Überlieferung* der *Inhalte* ebenso wie der *Urheberschaft*. Die Kumulation und Verbreitung von Wissen funktioniert mit Schrift wortgetreu, also viel genauer als in der mündlichen Anhäufung und

Weitergabe. Ob sich hieraus auch Denkgewohnheiten ableiten lassen, sei dahingestellt: Es ist sicherlich monokausal gedacht, wenn man unterstellt, die Gewohnheit präziser Inhalte, Orts- oder Namensangaben entstehe *ausschließlich* aufgrund des Schriftspracherwerbs.

2.1.2 Braucht man Schriftkenntnisse, um rational zu denken?

Goody setzt sich nun mit der Frage der Rationalität auseinander und präzisiert als Teil rationalen Denkens besonders die *Kritikfähigkeit*. Sie setzt voraus, Äußerungen auf ihre Überzeugungskraft hin zu überprüfen. Er zeigt, wie hilfreich Schrift ist, um Widersprüche zwischen Abschnitten einer Rede aufzufinden (vgl. Goody 1977/1995, S. 49ff.). Mit besonderem Vergnügen zeigt er das an den Arbeiten seiner Vorgänger, indem er Margret Masterman zitiert, die Thomas Kuhns Kernbegriff „Paradigma" in seinen *Texten* in einundzwanzig unterschiedlichen Bedeutungen aufspürt. Er schlussfolgert: „Imagine … Kuhn's book an oral discourse. No listener, I suggest, could ever spot the twenty-one different usages of the word ‚paradigm'" (ebd., S. 48f.). Das Argument überzeugt: Schrift erleichtert die Kontrolle einer Aussage auf Inkonsistenz und Widerspruch. Nicht gesagt hat Goody, dass nonliterale Gesellschaften unkritisch oder gutgläubig oder aufgrund eines irgendwie gearteten Defizits nicht zur Kritik in der Lage seien. Er selbst zeigt, wie kritische Kommentare zur gesellschaftlichen Lage aus oralen Gesellschaften berichtet werden (ebd., S. 43f.) und widerlegt die Annahmen der französischen Strukturalisten, traditionelle Gesellschaften seien per se unrational, emotional oder mystisch.

Auch *Logik* und besonders Syllogismen[3] werden laut Goody durch Schrift erleichtert, weil Schrift die Erinnerungsfähigkeit unterstützt (ebd., S. 47ff.). Inkonsistenzen sind im Schriftstück besser zu erkennen. Schrift erlaubt die wortgetreue Wiedergabe von Worten und Sätzen auch an entfernten Orten oder zu anderen Zeiten. Die kumulative Wissensorganisation erfordert Schrift, sonst geht das, was die Lebenden sich nicht gemerkt haben, verloren[4].

2.1.3 „The Savage Mind" und seine missglückte Ironisierung

Natürlich – wer wie Goody seine Kapitel mit rassistischen Sentenzen überschreibt (ebd., S. 1), die er erst im Verlauf einer differenzierten und manchmal langatmigen

3 Syllogismen sind Schlussfolgerungen in einer spezifischen argumentativen Form. Ein Beispiel: In Norwegen sind alle Häuser blau (Prämisse 1). Unser Haus steht in Norwegen (Prämisse 2). Unser Haus ist blau (Schlussfolgerung).

4 Holzkamp spricht hier von drei Modalitäten des Behaltens und Erinnerns (1993, S. 296ff.): mentale, kommunikative und objektivierende Modalität. Mentales Erinnern oder die Anfrage an Expert/inn/en sind zwei nicht literale Formen. Die dritte stellt eine Objektivierung dar, oft als Schrift, gelegentlich als Abbildung oder Symbol, heute zunehmend als Foto oder Video.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Debatte im Konjunktiv entlang aller Vorläufer entkräftet, erschließt sich dem flüchtigen Leser nicht sehr leicht und ist auch mindestens der argumentativen Naivität zu beschuldigen. Dennoch trägt der Vorwurf nicht, Goody habe ethnozentrische Ansichten über die Überlegenheit literaler Gesellschaften herausgearbeitet. Er hat vielmehr die Überlegenheitsannahmen seiner Vorläufer entkräftet und gezeigt, wie es zu diesen kam. Das trifft immer wieder die Idee des kollektiven Bewusstseins, mit der Durkheim der traditionellen Gesellschaft offen die Intellektualität abspricht (ebd., S. 22). Goody weist auch speziell Levi-Strauss' überheblichen Begriff „Pensee Sauvage" (in: Savage Minds, dt: Wildes Denken) scharf zurück, nach dem das Denken der als „Wilde" abqualifizierten Forschungsobjekte ohnehin nicht individuell, sondern in Strukturen passiere (ebd., S. 24ff.). Wo aber nicht Individuelle denken, sondern Strukturen, kann auch kein Intellekt sein – so die strukturalistische These. Genau diese strukturalistische Annahme des nichtintellektuellen „Wilden Denkens" spießt Goody auf. Er treibt es noch weiter: Zur „Domestizierung", so Goody, muss schon jeder Einzelne herangezogen werden (ebd., S. 18). Damit klärt Goody seine *handlungstheoretische* Position gegenüber dem französischen Strukturalismus und persifliert die Lage im Titel „The Domestication of the Savage Mind" (vgl. Goody 1990, S. 6f.). Aber Ironie ist im internationalen Geschäft nicht leicht kommunizierbar.

Entscheidend ist, dass laut Goody nicht „Pensee Sauvage" zu den beobachtbaren Phänomenen oraler Gesellschaften führt, die den Strukturalisten als übergreifende Kollektivstruktur erscheint. Goody argumentiert hingegen handlungstheoretisch und postuliert, dass es immer Einzelne – und damit durchaus Intellektuelle – sind, die denken und kritisieren, Gesellschaften mitverändern und ihre Erzählungen erschaffen. Nur lässt sich das von außen schlecht nachvollziehen, denn es ist in einer oralen Kultur eben nicht wortgetreu niedergelegt.

Wir halten fest: Nicht Schrift allein ändert die Denkweise von Menschen. Rationalität, Kritikfähigkeit, Intellektualität sind nicht allein denjenigen Menschen und Gesellschaften vorbehalten, die schreiben. Aber Schrift erleichtert sie und verbreitet diese Denkweisen, indem sie sie einfacher macht.

2.2 Ändert Schrift die Gesellschaft oder nicht?

In seiner Nachzeichnung des Weges der Schrift durch Raum und Zeit der gesellschaftlichen Subsysteme *Religion*, *Wirtschaft*, *politische Ordnung* und *Recht* kommt Goody zu einigen allgemeinen Aussagen über die Wirkungen der frühen Literalität (am Beispiel des Alten Nahen Ostens und Westafrikas) auf die Organisation menschlicher Gesellschaften (vgl. Goody 1986/1990).

Mithilfe der Eigenschaft der Schrift, Informationen zu speichern, ergibt sich einerseits ein Verlust an Flexibilität für gesellschaftliche Übereinkünfte. Andererseits geht damit die Möglichkeit der Beständigkeit und Bewahrung von Absprachen einher, die es ermöglicht Sachverhalte zu explizieren und sie anschlussfähig zu machen. Der

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Übergang von einer schriftlosen Gesellschaft in eine solche mit Schrift ist demnach nicht durch das Auftreten völlig neuer Organisationsformen gekennzeichnet. Vielmehr erfolgt ein Umwandlungsprozess, in dem zuvor implizite Aspekte ausformuliert werden, die den Kontext menschlicher Interaktionen betreffen. Durch die Vergegenständlichung von z.B. rechtlichen oder politischen Vereinbarungen erhalten diese mehr Gewicht. Es wird möglich, sich auf sie zu berufen oder sie wiederholten Prüfungen und einer weiteren Ausdifferenzierung zu unterziehen (vgl. Goody 1986/1990, S. 204).

Im weiteren Verlauf werden in der über Schrift verfügenden Gesellschaft die Anhäufung von Wissen und kumulative Wissensfortschritte möglich. So wird es z.B. erst über die „Buch-Führung" möglich, wiederholte Beobachtungen astronomischer Vorgänge aufzuzeichnen und zu bewahren und somit die längerfristigen Bewegungen nachzuvollziehen und zu prognostizieren (ebd., S. 139).

Weiterhin ist Literalität zum Beispiel für die Ausdifferenzierung politischer Abstimmungsverfahren von Bedeutung. Zwar gab es auch in frühen Gesellschaften Prozesse, an denen das Volk in Form von debattierenden Versammlungen beteiligt war, aber die Besonderheit geheimer und demokratischer Wahlen im großen Rahmen wurde erst durch die gesellschaftliche Verbreitung der Literalität möglich. Am Beispiel der Entwicklung politischer Partizipation wird die Entstehung einer Trennungslinie deutlich, die literale und illiterale Teile der Bevölkerung nach der Fähigkeit spaltet, an schriftlichen Informationen teilhaben oder diese produzieren zu können (vgl. ebd., S. 202).

Durch die Nutzung schriftlicher Kommunikationsmedien zum Zweck der Politik und die damit einhergehende Unvergänglichkeit politischer Ideen werden implizite Widersprüche sichtbar und die Dokumentation von Entscheidungen erfordert die Übernahme persönlicher Verantwortung (vgl. ebd., S. 207). Die Kritik an der jeweiligen politischen Macht kann sich durch die schriftliche Artikulation und Weiterverbreitung leichter zu neuen Ideologien entwickeln, an denen sich wiederum ein kollektiver Protest entzünden kann, der eine Revolution der bestehenden Verhältnisse erst ermöglicht (vgl. ebd., S. 203f.).

Die Erweiterung der Möglichkeiten sozialen Handelns innerhalb einer Gesellschaft zeigt sich unter anderem auch an der Entwicklung spezifischer Modelle für geschäftliche Transaktionen und Rechtsverhältnisse. Nur durch die schriftliche Beurkundung ist ihre Fortführung in komplexeren gesellschaftlichen Organisationen möglich (vgl. ebd., S. 283).

Gesellschaften selbst werden demnach nicht allein durch Schrift verändert. Alles, was in ihnen bereits vorhanden war, bleibt bestehen. Aber die Einführung von Schrift führt zur Ausdifferenzierung von Vereinbarungen und Besitzansprüchen. Deren Explikation verursacht weitere Prozesse, die die Komplexität der gesellschaftlichen Verflechtungen erhöhen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

3. New Literacy Studies, ihre Idee und ihre Grenzen

Die New Literacy Studies sind eine Ausdifferenzierung der britischen Tradition der Cultural Studies und stehen neben weiteren Ablegern wie den Space Studies, Queer und Gender Studies, Science Studies, Disability Studies, Postcolonial und Governmentality Studies sowie den Visual Studies. Gemeinsam ist diesem Konglomerat eine gelegentlich eklektizistisch anmutende Theorierezeption, die von Gramsci, Derrida, Foucault, Bourdieu, Saussure, Butler, Dewey, Lacan und anderen inspiriert ist (vgl. Moebius 2009; Winter 2004). Die Protagonisten der aktuellen Generation, besonders Stuart Hall, definieren das gemeinsame Moment derzeit weniger durch den Gegenstand der Untersuchung oder die leitende Theorie, sondern vielmehr durch die politische Grundidee. Gemeinsam ist die Annahme der „Konflikthaftigkeit des Sozialen" (Moebius 2009, S. 195). Es handelt sich also um eine Theoriefamilie, die keineswegs einen womöglich als „postmoderne Beliebigkeit" auszulegenden Relativismus pflegt, sondern den hierarchischen, normativen Interessenkonflikt um jeweilige Felder, z.B. normierte, legitime Sprache und Schrift, als solchen artikuliert.

Dabei betrachten die New Literacy Studies den Umgang mit Schrift als *multiple Literalitäten*, also als vielfältige soziale Praktiken (vgl. Barton 2003): Menschen – auch regulär als literal getestete – lesen nicht alles vollständig der Reihe nach, sondern entnehmen Informationen aus einer gesamten Repräsentation, die auch Fettdruck, Reihenfolge, Farbe, Anordnung und viele nicht schriftsprachliche Elemente enthält, dabei steht Literalität als eine Praktik zwischen anderen kommunikativen Praktiken (vgl. Street/Lefstein 2007). Bei der Diskussion um *multiple Literacies* könnte übersehen werden, dass die englischsprachige Diskussion sich nicht auf Alphabetisierung bezieht, sondern auf Literalität, also Schriftkundigkeit bei *allen* Bevölkerungsmitgliedern, nicht etwa hinsichtlich eines funktionalen Analphabetismus. Das könnte bedeuten, dass die relativierend wirkende These multipler Literalitäten bei genauerem Hinsehen gar nicht auf Analphabetismus bezogen werden kann.

Einer der Protagonisten der New Literacy Studies, der amerikanische Linguist James Paul Gee, zeichnet die politische Idee noch einmal nach: Ausgehend von einer individualisierenden kognitivistischen Forschung wollte man Soziale Praktiken als Gegenmodell betrachten und die isolierende Perspektive des wissenschaftlichen Fokus auf den Einzelnen überwinden. Am bekanntesten ist in der Erwachsenenbildung vermutlich die Lerntheorie der Situated-Cognition-Bewegung (vgl. Lave/Wenger 1991). Doch mit Entsetzen stellte man fest, dass die postmoderne Fassung des „new capitalism" mit dieser kleinräumig sozialisierten Individualität sehr gut zurechtkommt. Die Vereinnahmung durch flexible Arbeitsformen untergräbt das progressive Potenzial des „Social Turn" (Gee 1999, S. 15f.). Auch im Band „Beyond Communities of Practice" formulieren die Herausgeber/innen erhebliche Kritik an der Aufweichung des Theorems durch marktgängige Managementforschung

(vgl. Barton 2005, S. 6f.), unter anderem wird ein Anschluss an Handlungsforschung und Kritische Psychologie vorgeschlagen (vgl. Barton 2005, S. 9f.).

Es ist also zu fragen, ob die nivellierende Idee, dass im Wege multipler Literalitäten Raum für Anerkennung und Ressourcenorientierung geschaffen würde, tatsächlich trägt. Unseres Erachtens trägt sie, wenn man den Umgang mit Schrift bei *allen* betrachtet. Dann wird eine Vielfalt erkennbar, die auch Neues hervorbringen kann. Ergo ist zu differenzieren zwischen Literalitätsforschung mit allen Bevölkerungsgruppen auf der einen Seite und Alphabetisierungsforschung auf der anderen Seite, in der es – nicht nur, aber auch – um den Erwerb einer legitimen *Normschrift* geht. Relativistische Annahmen versperren den Blick gegenüber der normativen Kraft von Schrift gegenüber denen, die sie nicht einmal ansatzweise beherrschen. Zudem bergen relativistische Theorien immer auch die Gefahr der Verschleierung materieller Verhältnisse. Diese Kritik wird, wie Street und Lefstein referieren, geäußert von Reder und Davila, Collins und Blot sowie Brandt und Clinton (vgl. Street/Lefstein 2007, S. 172ff.). Mehrfach wird auf Shirley Brice Heath's Studie „Ways with Words" (vgl. 1983) rekurriert, die „Bedtime Stories" untersucht. Sie stellt fest, dass die Art des abendlichen Vorlesens und Fragens (vgl. Mehan 1979) Kinder sehr unterschiedlich gut auf die Mehrheitsliteralität der Schule („school literacy") vorbereitet. Dies scheint uns eine Art legitimer Literalität zu sein, in der die Idee einer einzigen richtigen Schreibung, die der Duden und die Rechtschreibreform definieren, dominiert.

Während Gee die Interpretation von Heath als Hinweis auf die Interessenkonstellation deutet (vgl. Gee 2008, S. 84ff.) finden Collins und Blot, dass Heath den Kern der Sache verfehlt: Indem sie die Bedtime Story als *Soziale Praktik* deutet, unterschätzt sie die *Macht der Politik*, die entgegen den Praktiken der Unterschichtfamilien eine dominante Literalität in der Schule etabliert und stabilisiert (vgl. Street/Lefstein 2007, S. 177). Neben der Vielfalt sozialer Praktiken gibt es also, so die Kritiker/innen, eine Mehrheitsliteralität. Wir interpretieren die hier gefundene Struktur als normativ, dominant, in Interessenkonflikten durchgesetzt und somit im Bourdieu'schen Sinne „legitim". Die Nichtbeherrschung solcherart legitimer Literalität führt unmittelbar zu Nachteilen, z.B. in der Schule. Bei aller Ablehnung von Defizit- oder Mängelbeschreibungen darf ein solches Konfliktfeld nicht verschleiert werden, sondern muss u.E. zur Sprache gebracht werden.

4. Integrierte Theorie des Schriftspracherwerbs

Die obige Kontroverse betrifft also die Frage, ob es eine basale Literalität, eine Mainstreamliteralität oder legitime Literalität geben kann oder nicht. Uns scheint es zunächst notwendig, weiter von beschreibbaren Niveaus der Schriftsprachkompetenz zu sprechen, um die Interessenkonflikte in diesem Feld im Blick zu behalten. Wir gehen deshalb vorläufig davon aus, dass es Eigenschaften der Schrift gibt, die für die gesamte deutsche Schrift gelten und haben die vorhandenen Theorien des Schriftspracher-

werbs, die zumeist aus der Deutschdidaktik stammen und in der Erwachsenenbildung wenig bekannt sind, in eine Theorietabelle integriert. Damit versuchen wir, Schreibkompetenzen unterhalb der Niveaustufen der International Adult Literacy Survey auszudifferenzieren. Die von uns für die differenzierte Beschreibung von basalen, so genannten „Alpha-Levels" als zentral erachteten Kriterien sind:

- das einzelne *Schriftelement* (Buchstabe, Wort, Satz bzw. Text),
- die *Symbollänge*, also die Anzahl der Zeichen (Buchstaben, Wörter, Sätze),
- der *Phonemstufenaufbau* (sechs Stufen nach Reuter-Liehr 2008),
- die *Gebräuchlichkeit* der einzelnen Wörter (Definition des gebräuchlichen Wortschatzes),
- sowie die angewandte *Strategie* beim Schreiben (Stufen, nach denen Schriftspracherwerb vollzogen wird).

Auf dieser Basis werden einzelne diagnostische Aufgaben konstruiert. Hinter der Präzisierung unserer Kriterien stehen die notierten Theoriequellen, die wir ausführlicher unter http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/ erläutern.

5. Fazit: Legitimitätsansprüche von Schrift

Ob es eine verbindliche Literalität mit weitreichenden Konsequenzen gibt – z.B. Demokratie und Rationalität – oder ob es gleichwertige multiple Literalitäten gibt, erscheint uns also nicht als dichotome Alternative. Wir schlagen vor, neben dem Konzept multipler Literalität auch von legitimer Literalität zu sprechen und diese Kontroverse in all ihren Facetten weiterzudiskutieren. Die New Literacy Studies sind wie die Cultural Studies, unter deren Blickwinkel Jack Goody die strukturalistische und herablassende Perspektive von Mauss, Durkheim und Levi-Strauss kritisiert, eine politische und handlungstheoretische Position. Eine postmodern-relativistische Um-Etikettierung, die den Anschein erweckt, dass die durch machtvolle Gruppen definierte legitime Literalität nur eine „Literalität unter Gleichen" sei, verkennt die normative Ausgrenzungskraft der Schrift. Wir bringen diese Position auf die Formel einer Legitimen Literalität, die den Konflikt um das, was legitime Geltung beanspruchen darf, wieder zutage fördert.

Verbundprojekt Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften – Theoriesysteme hinter den Alpha-Levels ‚Schreiben'
Anke Grotlüschen; Yvonne Dessinger, Alisha M.B. Heinemann, Claudia Schepers

Integrierte Theorie des Schriftspracherwerbs bei Erwachsenen

Literaturangaben incl. Grauer Literatur	**Hauptkriterium**	Kriterien für die Zuordnung von Kann-Beschreibungen zu Alpha-Levels	Alpha 1	Alpha 2	Alpha 3	Alpha 4	Alpha 5	Alpha 6
Orientierungsrahmen der VHS, Brügelmann, Kretschmann	**Schriftelement**	Buchstabe	Buchstabe					
		Wort		Wort				
		Satz			Satz			
		Text				Text	Text	Text
Brügelmann	**Symbollänge**	Länge Wort	einzelne Buchstaben; Silben mit 2–3 Zeichen	< 7 Buchstaben				
		Länge Satz (kurzer Satz/langer Satz)			< 6 Wörter; > 7 Wörter		> 9 Wörter; (mit Nebensatz)	> 9 Wörter; (mit Nebensatz)
		Länge Text (kurzer Text/ langer Text)				< 3 Sätze; > 3-6 Sätze	> 6 Sätze < 9 Sätze	> 6 Sätze < 12 Sätze
Reuter – Liehr	**Phonemstufenaufbau** (Lauttreue zwischen geschriebenem Buchstaben und gesprochenem Buchstaben)		Phonemstufe 0					
				Phonemstufe 1				
				Phonemstufe 2				
					Phonemstufe 3			
						Phonemstufe 4		
							Phonemstufe 5/6	Phonemstufe 5/6

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Best, Brügelmann	**Gebräuchlichkeit**	Gebräuchlichkeit Buchstaben	Geläufig: e, n, i, s, r, a, t, d, sch (Best) Selten: ä, äu, c, ei, eu, ie, j, ö, p qu, ü, ß, st, sp, v, x, y, z (Brügelmann/Best)					
GER, Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung		Gebräuchlichkeit Worte		Wortschatz GER A1 + Wortschatzliste des BVAG	Wortschatz GER A1/A2 + Wortschatzliste des BVAG	Wortschatz GER A2 + Wortschatzliste des BVAG	Wortschatz GER B1 + Wortschatzliste des BVAG	Wortschatz GER B2 + Wortschatzliste des BVAG
Frith, Spitta, Brügelmann, Kretschmann, Lübs (P2CO)	**Strategie**	logographisch (als Bild wiedererkannte Schriftelemente)	logographisch, alphabetisch					
		alphabetisch (lautgetreu konstruierend verschriftet)		alphabetisch	alphabetisch	alphabetisch	alphabetisch	alphabetisch
		orthographisch (einschl. Dehnung, Doppelung, Auslautverhärtung, Groß- und Kleinschreibung)			orthographisch	orthographisch	orthographisch	orthographisch
		morphematisch (Rückbezug auf den Wortstamm)					morphematisch	morphematisch

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Literatur

Arbeitskreis Alphabetisierung und Grundbildung des Deutschen Volkshochschulverbandes (2007): Orientierungsrahmen Alphabetisierung und Grundbildung. URL: www.alphabetisierung.de/service/downloads/fachtexte/orientierungsrahmen.html (Stand: 17.09.2009)

Baldegger, M./Müller, M./Schneider, G. (1980): Kontaktschwelle. Deutsch als Fremdsprache. Straßburg

Barton, D. (Hrsg.) (2003): Situated Literacies. Reading and Writing in Context. London

Barton, D. (Hrsg.) (2005): Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Context. Cambridge

Best, K.-H. (2005): Laut- und Phonemhäufigkeiten im Deutschen. In: Göttinger Beiträge zur Sprachwissenschaft H. 10/11, S. 21–32

Brügelmann, H. (2000): Kinder auf dem Weg zur Schrift. 7. Aufl. Bottighofen

Brügelmann, H. u.a. (2004–2006): Leseentwicklung von Grundschulkindern in verschiedenen Leistungsgruppen. Leseuntersuchung mit dem Stolperwörter-Test (LUST-3). Anlage 2: Konzeption des Siegener Satzlesetests. Siegen. URL: www.agprim.uni-siegen.de/lust/Anlage%202.pdf (Stand: 17.09.2009)

Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hrsg.) (2008): 1250 wichtige Wörter. Ein Grundwortschatz. Münster

Frith, U. (1985): Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: Patterson, K. u.a. (Hrsg.): Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading. London, S. 301–330. URL: www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf (Stand: 17.09.2009)

Gee, J. (1999): The New Literacy Studies and the „Social Turn". URL: eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/40/e3.pdf (Stand: 11.06.2009)

Gee, J. (2003): The New Literacy Studies: From „Socially Situated" to the Work of the Social. The New Literacy Studies and the „Social Turn". In: Barton, D. (Hrsg.): Situated Literacies. Reading and writing in context. London, S. 180–196

Gee, J. (2008): Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses. 3. Aufl. Abingdon

Glaboniat, M. u.a (2005): Profile deutsch 2.0.1. Berlin/München

Goody, J. (1990): Die Logik der Schrift und die Organisation von Gesellschaft. 1. Aufl. Frankfurt a.M. (Engl. Original ersch. 1986)

Goody, J. (1995): The Domestication of the Savage Mind. Cambridge (Engl. Original ersch. 1977)

Heath, S.B. (1983): Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms. Cambridge

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlagen. Frankfurt a.M.

Kretschmann , R. u.a. (2003): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz. 3. Aufl. Horneburg

Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge

McLuhan, M. (1968): Die magischen Kanäle. Düsseldorf/Wien

Mehan, H. (1979): Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge/London

Moebius, S. (2009): Kultur. Bielefeld

OECD/Statistics Canada (2005): Learning a Living. First Results of the Adults Literacy and Life Skills Survey. Ottawa/Paris

Reuter-Liehr, C. (2008): Eine Einführung in das Training der phonemischen Strategie auf der Basis des rhythmischen Syllabierens mit einer Darstellung des Übergangs zur morphemischen Strategie, Bd. 1. 3. Aufl. Bochum

Spitta, G. (1997): Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2. Lesen und Schreiben im Zusammenhang, Spontanes Schreiben, Schreibprojekte. 6. Aufl. Frankfurt a.M.
Street, B. (2003): What's „New" in the New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. In: Current Issues in Comparative Education, H. 2, S. 77–91
Street, B./Lefstein, A. (2007): Literacy. An Advanced Resource Book. London
Thillosen, A.M. (2008): Schreiben im Netz. Neue literale Praktiken im Kontext Hochschule. Münster
Tietgens, H. (1964): Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hrsg.) (1978): Erwachsenenbildung. Darmstadt, S. 98–174
UNESCO Education Sector, Division for the Coordination of United Nations Priorities Education (2008): The Global Literacy Challenge. A Profile of Youth and Adult Literacy at the Mid-point of the United Nations Literacy Decade 2003–2012. Paris
Villers, J. (2005): Das Paradigma des Alphabets. Platon und die Schriftbedingtheit der Philosophie. Würzburg
Weiterbildungs-Testsysteme GmbH (1999): Zertifikat Deutsch – Lernziele und Testformate. Frankfurt a.M.
Williams, R. (1981): Contact. Human Communication and its History. London
Winter, R. (2004): Cultural Studies und kritische Pädagogik. URL: www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Bukow/veranstaltungen/Winter.pdf (Stand: 11.06.2009)

Annegret Ernst/Johanna Schneider/Karsten Schneider

Alphabetisierung auf dem Weg zum sozialintegrativen Arbeiten

Konzeption und Erkenntnisse zum Entwicklungsstand an Volkshochschulen

Die Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit greift Handlungsansätze der Integrativen Erwachsenenbildung und der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit auf und konkretisiert sie für die Arbeit mit funktionalen Analphabeten. Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit koordiniert unterschiedliche Handlungsprozesse, die Schriftsprachfähigkeiten spezifisch thematisieren: Lernangebote, Ansprache- und Beratungsprozesse und die Zusammenarbeit von Institutionen in Netzwerken. Durch eine bundesweit repräsentative quantitative Untersuchung an Volkshochschulen wurde ermittelt, inwieweit dort sozialintegrative Arbeit im Bereich der Alphabetisierung bereits erkannt und umgesetzt wird und welche Entwicklungsrichtungen erkennbar sind.

1. Einführung

Sozialintegrative Alphabetisierung – ein neuer Name für eine bekannte Arbeit? Im Projekt EQUALS[1] wurde der hier vorgestellte Ansatz fundiert und für die Weiterentwicklung der Alphabetisierungsarbeit an sechs Modellstandorten zugrunde gelegt. Eine bundesweit repräsentative quantitative Untersuchung an Volkshochschulen (VHS) hat sich damit beschäftigt, inwieweit sozialintegratives Arbeiten in dieser Organisation bereits erkannt und umgesetzt wird und welche Entwicklungsrichtungen markiert werden können. Der Beitrag diskutiert diese Befragungsergebnisse und verdeutlicht damit die Möglichkeiten sozialintegrativen Arbeitens für die Volkshochschulen.

Inhaltlich umfasst der Begriff der Sozialintegrativen Alphabetisierungsarbeit unterschiedliche (professionelle) Handlungsprozesse, in denen Schriftsprachfähigkeiten

1 EQUALS steht für „Erhöhung von **E**ffizienz und **Qu**alität in der **A**lphabetisierung durch **L**ebensweltforschung und Entwicklung **s**ozialintegrativer Beratungs- und Lernangebote". Das Projekt läuft von Oktober 2007 bis September 2010 und wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01AB0733-01, -02 und -03 gefördert. Es wird gemeinsam durchgeführt vom Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. (DVV) und der Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung (apfe) an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren. Den Fachkräften, die sich für die Beantwortung des Fragebogens Zeit genommen haben, sei hiermit herzlich gedankt. Weitere Informationen zum Projekt sind unter www.dvv-vhs.de/servlet/is/42069/ zu finden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

spezifisch thematisiert sowie ganzheitlich und lebensweltorientiert behandelt werden: Lernangebote, Ansprache- und Beratungsprozesse sowie die Netzwerkarbeit (vgl. Schneider 2008).

Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit knüpft damit an Handlungsansätze der Integrativen Erwachsenbildung (vgl. Dohmen 1990; Siebert 2004) und der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (vgl. Thiersch 1995) an und spezifiziert diese für die Arbeit mit einer neuen Adressatengruppe. In die Entwicklung des Konzeptes und der Konkretisierung für die Arbeit mit funktionalen Analphabeten fließen Erkenntnisse aus der Lebensweltforschung ein, wie sie im PASS-alpha-Projekt[2] (vgl. Schneider u.a. 2008) zum Funktionalen Analphabetismus begonnen wurde und im Projekt EQUALS fortgesetzt wird. Die Forschung soll einerseits die Situation von Menschen erhellen, die aus unterschiedlichen Gründen keine Zugänge zu institutionellen Bildungsprozessen haben, anderseits sollen die zur Anwendung gebrachten Formen der Alphabetisierungsarbeit aus der Sicht der Lernenden evaluiert werden.

Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit wird durch Sozialintegration in dreifacher Hinsicht spezifiziert:

1.1 Sozialintegration als Interaktion

Für eine gelingende Interaktion mit funktionalen Analphabeten ist das individuelle Verstehen eine zentrale Bedingung; es muss sich sowohl in Ansprachesituationen als auch in Lernsettings und Unterstützungsgesprächen bewähren. Sozialintegration wird in ihrer ganzheitlichen und lebensweltorientierten Dimension als Anschluss an die relevanten Weltbezüge (Habermas 1981) und Deutung des konkreten Menschen verstanden, auf die sich Integration in dreifacher Weise bezieht:

- Die personale Integration bezieht sich auf die zweckfreie Anerkennung von Menschen und die Förderung ihrer Persönlichkeitsentwicklung.
- Die inhaltliche Integration schließt an die objektiven Gegebenheiten der Lebenspraxis der Menschen und deren Anforderungen in Bezug auf Lesen und Schreiben an. Der pädagogische Prozess orientiert sich an der Lebenswelt des Einzelnen und ihren Anforderungen. Auf die Inhalte der Lebenspraxis der Menschen geht man mit entsprechenden didaktischen Schriftsprachvermittlungsformen ein. Dabei können sich formale und informelle Lernprozesse ergänzen.
- Das Mittel sozialer Integration ist eine beziehungsorientierte Kommunikation, in der betroffene Menschen in Lehr-Lernbeziehungen, Ansprache- und Beratungsbeziehungen sowie in Gruppen kontinuierlich Sicherheit und soziale Zugehörigkeit erfahren. Ein Fokus richtet sich darauf, sichere und verlässliche Beziehungen zu gestalten, um Lernprozesse zu ermöglichen. Soziale Integration zielt auf den

2 PASS alpha – Pro Alphabetisierung. Wege in Sachsen. 2004–2006 gefördert vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Raum und die vollzogene soziale Integration und Teilhabe in relevanten gesellschaftlichen Bereichen.

1.2 Sozialintegration in der Intention

Das Ziel der Sozialintegrativen Alphabetisierungsarbeit ist die Sozialintegration betroffener Menschen. Dieser Zielpunkt ist allerdings in der Tradition von Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit zweifach definiert: einerseits in der Erlangung sozialer Kompetenzen zur Lebensbewältigung und in der Unterstützung von Persönlichkeitsentwicklung und Selbstbestimmung, andererseits in der Ausrichtung auf die Erfüllung von Inklusionsvoraussetzungen (z.B. berufsorientiertes Lesen- und Schreibenlernen). Menschen, die in Abhängigkeiten leben und auf die Einschätzungen Dritter angewiesen sind, erleben an ihrem Arbeitsplatz die Spannung zwischen der Erfüllung von Mindestanforderungen und einer zweckfreien Persönlichkeitsentwicklung und ihrer Gestaltungsfähigkeiten. Es geht uns darum, diese Spannung stetig zu reflektieren und eine „selbstbestimmte" Sozialintegration anzustreben. Wissen über konkrete Lebenswelten von Menschen darf nicht zu noch mehr Kontrolle und Abhängigkeit führen, sondern soll helfen, Gestaltungsfähigkeiten zu entdecken und zu stärken.

Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit handelt stets im Wissen um strukturelle Benachteiligung und soziale Ungleichheit. Sie muss individuelle Lebenssituationen und gesellschaftliche Lebenslagen wahrnehmen, ohne den Menschen in Bezug auf die momentane Situation bzw. den sozialen Status individuelles Versagen zuzuschreiben. Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit muss realistische Integrationsmöglichkeiten erarbeiten und wirksame Formen zur Unterstützung initiieren. Es gilt, Integration als gegenseitigen Prozess zu verstehen.

1.3 Sozialintegration als institutionelle Konsequenz

Für das Gelingen sozialintegrativer Prozesse sind Anregungen pädagogischer und sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer Art notwendig. Es besteht die berechtigte Annahme, dass bei Menschen, die in ihren bisherigen Lebensvollzügen Lesen und Schreiben nicht thematisiert haben, nicht nur die eine oder die andere Kompetenz ihre Adressierung in Bezug auf Lesen- und Schreibenlernen erfolgreich übernehmen kann. Sozialintegration bedeutet in der Konsequenz die Verknüpfung und Handlungskoordination auf der Ebene der einzelnen Institution und auf der Ebene des Netzwerkes. Netzwerke können heterogene Handlungsformen zusammenbringen und für die Intervention unter der Beachtung der Weltbezüge betroffener Menschen die erfolgversprechenden Bedingungen herstellen:

- für die personale Integration die differenzierte Verständigung und Wahrnehmung der Situation funktionaler Analphabeten, weg von Klischees zum Denken neuer Handlungsideen,

- für die inhaltliche Integration die Verknüpfung unterschiedlicher Handlungsformen, die sich auf die lebenspraktischen Situationen funktionaler Analphabeten beziehen,
- für die soziale Integration die Gestaltung von Lernorten als Orte sozialer Integration in Sozialräumen.

Das Besondere im Ansatz sozialintegrativer Alphabetisierungsarbeit sehen wir in der Systematisierung und Umsetzung mehrerer Handlungsformen, die in einer passenden personenbezogene Weise auf die betroffenen Menschen zugehen und eine gelingende Interaktion in Gang setzen. Erfüllt werden soll dies einerseits in der direkten Arbeit mit den betroffenen Menschen durch die Reflexion und Methodisierung anerkennungs- und beziehungsorientierter Arbeit sowie durch die Erprobung neuer Lernorte und Lernformen. Andererseits soll dafür durch Lernprozesse der Fachkräfte und die Verknüpfung verschiedener Handlungsformen im Netzwerk eine Basis geschaffen werden.

Das Projekt EQUALS hat einen Praxisentwicklungs- und -forschungsfokus an die Stelle der Netzwerke und Netzwerkarbeit gesetzt. An sechs Modellstandorten in Deutschland werden Netzwerke der Alphabetisierung – lokale Alpha-Bündnisse – begleitet und erforscht. Bei diesem Entwicklungsschwerpunkt gehen wir davon aus, dass individuelles Verhalten sehr stark mit dem Blick auf strukturelle Zwänge und Gelegenheiten sowie durch die sozialen Einbettungen von Akteuren zu interpretieren ist. Das bedeutet, dass funktionale Analphabeten wie Fachkräfte in ihren Definitionsprozessen und Handlungsideen – bspw. zum Funktionalen Analphabetismus – die Interpretationen und Handlungsspielräume der Umgebung (Angehörige, Berater/innen bei den Betroffenen; Kolleg/inn/en, Freunde, Ausbildungseinrichtungen, professionelle Netzwerke bei Fachkräften) übernehmen. Wir gehen davon aus, dass eine differenziertere Sicht der Fachkräfte auf das Phänomen des Funktionalen Analphabetismus und die damit notwendige Initiierung der Sozialintegrativen Alphabetisierungsarbeit auch die Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten verändert, die sich auf die Wahrnehmung der Situation betroffener Menschen auswirken. Die Lernprozesse in der Netzwerkarbeit sind auf Perspektivenwechsel, die Verbesserung der gegenseitigen Wahrnehmung unter den Institutionen sowie auf die Differenzierung und Anerkennung der Situationen funktionaler Analphabeten angelegt.

2. Befragung der Volkshochschulen

Wie die Rahmenbedingungen an Volkshochschulen und der Entwicklungsstand bei der Realisierung Sozialintegrativer Alphabetisierungsarbeit aussehen, hat eine Befragung des Projektes EQUALS im April/Mai 2008 untersucht.

Auf der Ebene der Angebote können insbesondere Merkmale, die eine individuelle Förderung und Differenzierung der Angebote ermöglichen, als geeignete Rahmenbedingungen sozialintegrativer Arbeitsweise gelten:

- Die Zahl der Teilnehmer/innen pro Kurs erlaubt es, auf die Bedarfe der Einzelnen und ihren jeweiligen Lernstand einzugehen.
- Die Kursangebote sind nach Leistungsstand, Intensität und Tageszeit differenziert, um dem individuellen Bedarf entsprechend gewählt werden zu können.
- Im Erstgespräch werden neben dem Grad der Schriftsprachkompetenz auch Erwartungen, Motive, Lebensgeschichte und Lernerfahrungen thematisiert.
- Beratungs- und Unterstützungsangebote umfassen neben der Lernberatung weitere relevante Bereiche wie Unterstützung in Behördenangelegenheiten, psychosoziale Beratung oder Schuldnerberatung.

Hinsichtlich der Kooperation wurden Merkmale erfasst, die der Erweiterung der Perspektive von Alphabetisierung Rechnung tragen. Die Ziele begrenzen sich nicht auf die Entwicklung von Schriftsprachkompetenz, sondern orientieren sich nach der damit angestrebten gesellschaftlichen Integration der Teilnehmer/innen. Sie beinhalten auch die Arbeit an gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die Inklusion unterstützen. Daher sind möglichst viele relevante Prozesse und Akteure einzubeziehen:

- Die Kooperation bezieht sich neben der Vermittlung in Angebote auch auf die Entwicklung gemeinsamer Angebote oder auf eine gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit.
- Unterschiedliche professionelle Handlungsformen der zusammenarbeitenden Institutionen werden im Sinne einer umfassenden Förderung verknüpft.
- Kooperierende Organisationen gehen gemeinsame Lernprozesse ein, um die Qualität weiterzuentwickeln und neue Angebote zu realisieren.

Mittels eines Fragebogens wurden rund 480 Volkshochschulen zu Alphabetisierungskursen für Deutschsprachige befragt, die im Frühjahrssemester 2008 stattfanden. Angeschrieben wurden alle Volkshochschulen, die in der zu diesem Zeitpunkt aktuellsten Volkshochschulstatistik von 2006 (vgl. Reichart/Huntemann 2007) einen Alphabetisierungskurs angegeben hatten oder im Lernportal ich-will-lernen.de mit einem entsprechenden Angebot registriert waren. Eine vergleichbare, bundesweit repräsentative Erhebung wurde zuletzt 1994 durchgeführt (vgl. Weishaupt 1996). Die folgenden Inhalte wurden erfasst: Anzahl der Kurse und Teilnehmenden, Profile einzelner Kursangebote, Abbruchquote und -gründe, ergänzende Beratung und Unterstützung, wahrgenommener Entwicklungsbedarf und Kooperationsbeziehungen.

Im Frühjahrssemester 2008 fanden an 305 der befragten Volkshochschulen Kurse zur Erwachsenen-Alphabetisierung für Deutschsprachige statt. 223 sendeten den Fragebogen ausgefüllt zurück, was einer hohen Rücklaufquote von 73 Prozent entspricht. Hinsichtlich der Verteilung nach Bundesland, Einwohnerzahl, Bevölkerungsdichte und siedlungsstrukturellen Merkmalen sind die erhobenen Daten repräsentativ. Eine telefonische Nachbefragung, in der zumindest die Kurs- und Teilnehmerzahlen sowie das Vorliegen von Kooperation erfasst wurden, konnte bei 46 Volkshochschulen

durchgeführt werden. Diese Angaben liegen demgemäß von insgesamt 269 Volkshochschulen (88%) vor.

Die Abweichung der Kurszahlen im Vergleich zur Volkshochschulstatistik 2007 (vgl. Reichart/Huntemann 2008) erklärt sich im Wesentlichen dadurch, dass in der EQUALS-Befragung nur nach Kursangeboten für Deutschsprachige und nur nach den im aktuellen Semester durchgeführten Kursen gefragt wird. Die Statistik erfasst hingegen auch Kurse für Nicht-Deutschsprachige und Kurse eines ganzen Kalenderjahres, also von zwei Semestern.

In einer Delphi-Befragung mit zwei Erhebungsrunden wurden die Ergebnisse zur Kooperation vertieft. Es wurde vor allem herausgearbeitet, zu welchen Inhalten Kooperation erfolgt und welche Erfolgsfaktoren bzw. Hindernisse wahrgenommen werden. Dabei wurden 48 Volkshochschulen um Mitwirkung gebeten, die bei der Fragebogen-Erhebung besonders vielfältige Kooperationsbeziehungen angegeben hatten. Hiervon beteiligten sich 29 (60%) an der Delphi-Befragung.

3. Ergebnisse der Befragung

3.1 Profile der Kursangebote

An den erfassten 269 Volkshochschulen lernen 8.179 Teilnehmer/innen in 1.111 Alphabetisierungskursen für Deutschsprachige. Eine Volkshochschule führt im Mittel vier Kurse mit durchschnittlich je sieben Teilnehmer/inne/n pro Kurs durch (vgl. Schneider/Ernst 2008). Allerdings finden an etwas mehr als der Hälfte aller Volkshochschulen nur ein oder zwei Kurse statt. Lediglich ein Fünftel der Anbieter weist sechs und mehr Lernangebote auf. Die mittlere Zahl von Lernenden pro Kurs liegt bei 51 Prozent der Volkshochschulen bei sieben und darunter. Bei elf Prozent nehmen durchschnittlich mehr als zehn Personen an einem Alphabetisierungskurs teil.

Differenziert man den Zeitpunkt der Kursdurchführung nach Vormittag, Nachmittag und Abend, so wird deutlich, dass die Hälfte der Volkshochschulen (54%) nur Kurse in einem dieser Zeiträume durchführt. Überwiegend finden diese am Abend statt (31%). Relativ wenig Differenzierung ist auch bei der Intensität der Kurse zu beobachten. Mehr als zwei Drittel der Anbieter weisen im Angebotsportfolio diesbezüglich nur eine Kursform auf. Kurse im Umfang von bis zu zwei Unterrichtsstunden pro Woche werden von den meisten Volkshochschulen angeboten (62%). Kursumfänge von drei bis vier wöchentlichen Unterrichtseinheiten werden von 51 Prozent angegeben. Dagegen führen nur 17 Prozent der Volkshochschulen Kurse im Umfang von fünf bis neun Einheiten und nur zwei Prozent Angebote mit mehr als neun Stunden pro Woche durch.

Sieht man von Kursen für geistig Behinderte ab, die von 32 Prozent der Volkshochschulen durchgeführt werden, differenzieren die Anbieter nur wenig nach spezifischen Zielgruppen. Angegeben wurden Kurse für Arbeitslose (9%), für junge Er-

wachsene bis 25 Jahre (7%) sowie für Strafgefangene (4%). Neben den klassischen Alphabetisierungskursen werden von 48 Volkshochschulen (22%) weitere Kurse im Grundbildungsbereich angeboten, die sich ebenfalls an die Zielgruppe der funktionalen Analphabeten richten. Am häufigsten genannt wurden als Kursinhalte Rechnen/Mathematik (31 Volkshochschulen) und Computer (11 Volkshochschulen).

3.2 Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen

Fast alle Volkshochschulen (96%) führen mit neuen Lerner/inne/n ein Erstgespräch durch. Thematisiert werden die Erwartungen der Teilnehmenden, Motive für den Kursbesuch und der Stand der Schriftsprachkenntnisse. Bei zwei Dritteln der Volkshochschulen wird dabei auch über die Lebensgeschichte gesprochen. Weiterhin nannten die befragten Fachkräfte Informationen zum Kurs, zu den Rahmenbedingungen, den Schul- und Lernerfahrungen und zur momentanen Lebenssituation der Teilnehmenden als Gesprächsinhalte.

Lernberatung führen knapp 90 Prozent der Volkshochschulen mit mindestens jedem zweiten Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen durch. Von 63 Prozent der Volkshochschulen wird diese Beratung für alle Lernenden erbracht. Hilfe beim Ausfüllen von Unterlagen leisten für mindestens die Hälfte ihrer Kursteilnehmer/innen etwa 60 Prozent der Volkshochschulen, Beratung in Behördenangelegenheiten etwa 40 Prozent. Ungefähr ein Drittel der Volkshochschulen berät bei psychosozialen Problemen oder unterstützt bei Bewerbungsschreiben. Eine Begleitung zu Ämtern sowie Beratung bei Schulden erfolgt bei 20 Prozent der Volkshochschulen. Lernberatung, Unterstützung bei Bewerbungen und Beratung in Behördenangelegenheiten sind Maßnahmen, die die Volkshochschulen fast immer als eigene Leistung erbringen. Häufiger durch externe Kooperationspartner erfolgen hingegen Schuldnerberatung (70%) und psychosoziale Beratung (31%).

3.3 Kooperation mit anderen Institutionen

Die befragten Volkshochschulen arbeiten vorrangig mit anderen Einrichtungen zusammen, wenn es um die Vermittlung von Teilnehmer/inne/n in Kurse der Volkshochschulen bzw. umgekehrt in Beratungsangebote der Partnerinstitutionen geht. Insgesamt kooperieren 92 Prozent der Volkshochschulen mit ARGEn, 83 Prozent mit Sozialämtern, 45 Prozent mit Erwerbsloseninitiativen und 35 Prozent mit Schuldnerberatungsstellen. Bei der Entwicklung und Durchführung von gemeinsamen Angeboten sowie bei Öffentlichkeitsarbeit wird von Volkshochschulen jedoch lediglich mit den ARGEn in nennenswertem Umfang kooperiert. Als weitere Kooperationspartner werden Wohlfahrtsverbände, Behinderteneinrichtungen, Beratungs- und Betreuungseinrichtungen genannt.

Die in der Alphabetisierung tätigen Fachkräfte geben an, dass an erster Stelle Angehörige und Freunde die Kursteilnahme initiieren (90% gelegentlich bis oft), an zweiter Stelle seien es die Teilnehmenden selbst (85%). Auch Mitarbeiter/innen der ARGE vermitteln die potenziellen Lerner/innen vergleichsweise häufig (67%), Sozialämter hingegen seltener (41%). Aus Schuldnerberatungsstellen und Erwerbsloseninitiativen werden kaum (über 86% selten oder nie) Lerner/innen in Kurse vermittelt. Weitere Einrichtungen, die die Kursteilnahme teilweise initiieren, sind z.B. Behinderteneinrichtungen, Arbeitgeber, Betreuungseinrichtungen und Wohlfahrtsverbände.

Die in der Delphi-Befragung am häufigsten angegebenen Inhalte von Kooperationen im Rahmen von Alphabetisierung sind die Gewinnung von Kursteilnehmer/inne/n, Absprachen bei der Planung von Kursinhalten und -zeiten sowie ein Informationsaustausch bezüglich einzelner Lerner/innen. Zur Teilnehmergewinnung zählen Öffentlichkeitsarbeit, Werbung und die direkte Ansprache der Betroffenen ebenso wie die Beratung und Qualifizierung von Multiplikatoren. Ausgetauschte Informationen beziehen sich meist auf die Kursteilnahme, die Lernmotivation und die Lernerfolge einzelner Teilnehmer/innen. In diesem Zusammenhang spielt auch die Bedarfsermittlung sowie die Beratung der Lerner/innen eine wichtige Rolle. Weiterhin sind die Finanzierung von Kursangeboten und die Organisation neuer Kurse oftmals für spezifische Zielgruppen wie Arbeitslose oder Senioren wichtige Inhalte der Zusammenarbeit.

Die dargestellten Kooperationen finden überwiegend informell und bilateral statt. Die Kontakte zu Partnern erfolgen dabei häufig unregelmäßig und nach Bedarf. Gleichwohl gibt es Kooperationen mit einigen Partnern, die kontinuierlich erfolgen. Genutzt werden Gelegenheiten, zu denen man sich aus anderen Anlässen begegnet, z.B. Arbeitskreise zu anderen Themen. Ein Anlass für die Kontaktaufnahme ist häufig der Besprechungsbedarf bezüglich einzelner Kursteilnehmer/innen. Angesichts informeller, gelegenheitsorientierter Kontakte sind die Kooperationen vielfach abhängig von personeller Kontinuität.

Durch Kooperationsverträge geregelte institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit sind seltener, erfolgen im Rahmen von Projekten jedoch gelegentlich. Zudem finden mit einigen wichtigen Partnern, zum Beispiel der Arbeitsagentur oder dem Sozialamt, typischerweise ein- bis zwei Mal pro Semester regelmäßige Gesprächstermine statt. Auch die Multiplikatorenansprache über Flyer oder Trainingsmaßnahmen wird hier genannt.

Die Befragten bezeichnen ein gemeinsames Gesamtziel als zentralen Einflussfaktor für das Gelingen von Kooperation. Aus ihrer Sicht besteht dies darin, eine qualitativ hochwertige, teilnehmeradäquate Alphabetisierung und Grundbildung zu ermöglichen. Die Zusammenarbeit wird weiter gefestigt, wenn beide Partner eine hohe allgemeine Kooperationsbereitschaft mitbringen und ihren Teil zur Erreichung dieses Ziels engagiert beisteuern. Häufig hängt eine gute Kooperation von der Qualität der persönlichen Kontakte ab, die durch gegenseitigen Respekt und eine Vertrauensbasis gekennzeichnet sein sollten. Gelingende Zusammenarbeit wird zum Teil über Jahre

hinweg aufgebaut. Aber auch ein regelmäßiger Austausch, gelungene Absprachen sowie eine hohe Verlässlichkeit werden als wichtig eingeschätzt. Darüber hinaus gelten eine gegenseitige Offenheit, ein Eingehen auf die Interessen des anderen sowie eine Kommunikation auf Augenhöhe als zentrale Gelingensfaktoren. Zudem muss auf beiden Seiten die Weitergabe von Informationen auch über Hierarchieebenen hinweg und in die Breite der Mitarbeiterschaft erfolgreich gestaltet werden. Hindernisse für eine Kooperation werden zuvorderst bei Schwierigkeiten bezüglich der Kursfinanzierung gesehen.

4. Diskussion der Ergebnisse

Geht man davon aus, dass kleine Kursgruppen sowie ihre Differenzierung nach Interessen und Lernniveau individuelles Lehren und Lernen fördern, kann für etwa ein Fünftel der Volkshochschulen bestätigt werden, dass gute Voraussetzungen für sozialintegratives Arbeiten vorliegen. Diese weisen eine größere Zahl von Alphabetisierungskursen vor. Dazu zählen überwiegend die großen Institutionen in den größeren Städten. Die Mehrzahl der Anbieter hat angesichts von maximal zwei Kursen jedoch kaum die Möglichkeit, diese nach Zielgruppen, Kursinhalten, Leistungsstand, Intensität oder Tageszeit zu differenzieren. Dies belegen auch die wenigen zielgruppenspezifischen Kursangebote sowie die geringe Zahl von Volkshochschulen mit ergänzenden Grundbildungsangeboten. Bei der Hälfte der Volkshochschulen ist nach unserer Einschätzung mit sieben oder weniger Lerner/inne/n pro Kurs eine individualisierte Förderung grundsätzlich möglich.

Erstgespräche mit einer großen Themenbreite werden vor der Aufnahme eines Alphabetisierungskurses bei den meisten Volkshochschulen geführt. Beratung und Unterstützung wird zu vielen Themen, teilweise auch in Kooperation mit anderen Einrichtungen, in zahlreichen Volkshochschulen geleistet. Daher darf angenommen werden, dass die Fachkräfte viel über die Teilnehmer/innen der Kurse wissen. Durch enge Kontakte zu den betroffenen Menschen und das Wissen über ihre Lebenssituation kann der Rahmen geschaffen werden, um die Lebenspraxis der Menschen in der Kursgestaltung aufzugreifen.

Die Ergebnisse zu Kursgrößen und Beratungsgesprächen sowie – mit Abstrichen – zur Angebotsdifferenzierung zeigen an vielen Volkshochschulen förderliche Rahmenbedingungen zur sozialintegrativen Alphabetisierungsarbeit. Qualitative Befragungen sollten vertiefende Fragen beantworten: Wie wird dieses Wissen in die Praxis umgesetzt? Zu welchen Handlungsannahmen, -konzepten und -methoden führt die Wahrnehmung der einzelnen Lebenssituation und der individuellen Probleme der Zielgruppe bei den Pädagogen? Welches implizite Wissen ist über sozialintegratives und beziehungsorientiertes Arbeiten vorhanden?

Sozialintegratives Arbeiten setzt Netzwerkarbeit voraus. Zumeist finden jedoch bilaterale Kooperationen statt. Dies mag auch damit in Verbindung stehen, dass die

Zusammenarbeit insbesondere auf Teilnehmervermittlung abzielt, aber weitestgehend auch auf diese beschränkt bleibt. Beispiele einzelner Volkshochschulen zeigen auf, dass neben ARGEn und Sozialämtern auch andere Institutionen wertvolle Partner sein können. Die Ergebnisse der Delphi-Befragung machen deutlich, dass gelingende Zusammenarbeit personenabhängig und zeitintensiv ist und einer teilweise jahrelangen Beharrlichkeit bedarf. Zugleich finden auch hier Kooperationen überwiegend informell, anlassorientiert und bilateral statt. Zu klären wäre, ob die damit verbundenen Potenziale nicht erkannt werden oder – was naheliegender erscheint – angesichts des notwendigen Ressourceneinsatzes nicht ausgeschöpft werden können. Immerhin sind unter den Volkshochschulen, die Zeit in Kooperation investieren, kleine wie große gleichermaßen vertreten.

Netzwerke geben eher die Möglichkeit, innovative Ideen für neue Angebote zu entwickeln und vielversprechende gemeinsame Bedingungen für die Realisierung auszuloten. Sie tragen dazu bei, die Grenzen des Gewohnten zu überschreiten, z.B. indem Lebensräume, die von der Zielgruppe bereits akzeptiert sind, als Lernorte entdeckt und genutzt werden. Zudem erfordern sie nicht nur Ressourceneinsatz, sondern ermöglichen auch neue partnerschaftliche Wege der Finanzierung, z.B. indem Träger Sozialer Arbeit Projekte beantragen, die Lese- und Schreib-Lern-Prozesse beinhalten. Allerdings stellt sich die Frage, ob Alphabetisierung und Grundbildung als Themen stark genug sind, um ausreichend viele Institutionen dauerhaft zu aktivieren. Unter Umständen muss darauf hingewirkt werden, dass eine Einbettung in Netzwerke zu breiteren Themen wie Teilhabe, Bildungsbenachteiligung oder Lernschwierigkeiten erfolgt.

Auf dem Weg zum sozialintegrativen Arbeiten ist in der Alphabetisierungsarbeit an Volkshochschulen die folgende Wegmarke festzustellen: Sozialintegratives Arbeiten erweitert die Perspektive hin auf ganzheitliche, lebensweltorientierte Ziele. Dies verspricht eine qualitative Weiterentwicklung, ist jedoch mit personellem Aufwand verbunden. Insgesamt sind derzeit bei Volkshochschulen im bundesweiten Blick gute Ansätze sozialintegrativer Alphabetisierungsarbeit zu beobachten. Gleichwohl ist noch eine große Strecke des Weges zurückzulegen. Im Projekt EQUALS wird derzeit an sechs Modellstandorten ausgelotet, wie dieses Konzept unter unterschiedlichen regionalen und institutionellen Voraussetzungen umgesetzt werden kann. Im Ergebnis werden Wegweiser auch für andere Institutionen entstehen, die diese Richtung einschlagen wollen.

Literatur

Blank, S./Löwenbein, O. (2009): Inwiefern kann Evaluation mittels systemtheoretischem Ansatz und Netzwerkansatz die Steuerung von Projekten durch Lernprozesse befördern? In: Zeitschrift für Evaluation, H. 8, S. 74–85

Dohmen, G. (1990): Offenheit und Integration. Beiträge für das Zusammenwirken von Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Bd 1. Frankfurt a.M.
Reichart, E./Huntemann, H. (2007): Volkshochschul-Statistik 2006. URL: www.die-bonn.de/doks/reichart0702.pdf (Stand: 29.07.2009)
Reichart, E./Huntemann, H. (2008): Volkshochschul-Statistik 2007. URL: www.die-bonn.de/doks/reichart0802.pdf (Stand: 29.07.2009)
Schneider, J. (2008): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit – Ansätze und Perspektiven der Alphabetisierungsarbeit. In: Schneider, J. u.a. (Hrsg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster, S. 163–177
Schneider, J. u.a. (Hrsg.) (2008): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster
Schneider, K./Ernst, A. (2008): Reichweite der Alphabetisierungskurse. Eine repräsentative Befragung von Volkshochschulen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 37–39
Siebert, H. (2004): Theorien für die Praxis. Bielefeld
Thiersch, H. (1995): Lebensweltorientierte Sozialarbeit. Neuwied
Weishaupt, H. (1996): Untersuchung zum Stand der Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland 1994. In: Meisel, K. (Hrsg.): DIE Materialien für Erwachsenenbildung 7. Alphabetisierung, Elementarbildung: Stand und Perspektiven. Frankfurt a.M., S. 34–58

Rezensionen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Geldermann, Brigitte/Seidel, Sabine/
Severing, Eckart

Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009,
265 Seiten, 24,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-3884-1

Mit diesem Band wird ein aktuell intensiv diskutiertes Thema aufgegriffen: die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Informelles Lernen erfreut sich in der Bildungspolitik großer Beachtung, wird von Betrieben gefordert und gefördert und ergänzt mehr und mehr das formale Bildungssystem. Doch die Ernüchterung trifft die Lerneifrigen und Kompetenten oft hart: „Nicht allein die Verfügung über berufliche Kompetenzen, sondern erst ihre verlässliche und verbindliche Dokumentation öffnet den Menschen weiterführende Bildungsgänge und dauerhafte Beschäftigungschancen" (S. 18).

Der Text basiert auf einer Studie, die vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) und vom Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (ies) durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde. Sie setzt vor allem auf eine Bestandsaufnahme praktizierter Verfahrung zur Kompetenzfeststellung im In- und Ausland.

Dieser pragmatische Zugriff tut der Aussagekraft des Buches gut, weil nicht nur theoretisch Möglichkeiten erörtert, sondern real existierende Wege beschrieben und beurteilt werden.

Das Buch gliedert sich in vier thematische Blöcke. Im ersten Block (Kapitel 1 und 2) werden die bildungspolitischen Rahmenbedingungen beschrieben, die einerseits die wachsende Bedeutsamkeit des informellen Lernens erklären, andererseits aber auch verdeutlichen, warum gerade in Deutschland dieses Thema eher einer spröden Behandlung unterliegt. Im zweiten Block (Kapitel 3 und 4) wird die Zertifizierungspraxis in Deutschland mit Blick auf die Aus- und Weiterbildung dargestellt. Im dritten Block (Kapitel 5 bis 7) werden in- und ausländische Verfahren der Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen vorgestellt, die zum Teil weitreichende Möglichkeiten eröffnen. Schließlich werden im vierten Block (Kapitel 8 und 9) die Ergebnisse zusammengefasst und Empfehlungen gegeben sowie die Länderstudien (Österreich, Schweiz, Finnland, Frankreich, Vereinigtes Königreich) in der Langfassung dargeboten.

Der Leser dieses Buches profitiert in mehrfacher Hinsicht. Erstens werden gut recherchierte Fakten geboten, die detaillierte Einblicke in das deutsche Zertifizierungssystem mit seinen Möglichkeiten und Starrheiten liefern. Zweitens wird gerade im Kontrast zum Ausland deutlich, welche „Gestaltungsreserven" bei der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen noch vorhanden sind, die es zu erkennen und zu nutzen gilt, um perspektivisch Nachteile im internationalen Wettbewerb zu vermeiden. Drittens wird klar herausgearbeitet, welche institutionellen Interessen in Deutschland einer Ausweitung der Anerkennungspraxis erst einmal entgegenstehen und ggf. zu überwinden sind. Viertens zeigen die Autoren Forschungslücken auf, deren Schließung hilfreich zur Bewältigung der praktischen Probleme wäre (z.B. die Verbesserung der Messverfahren).

Darüber hinaus glänzt der Text durch klare Formulierungen und strukturelle Klarheit. Er ist anspruchsvoll und dennoch verständlich, er ist meinungs- und positionsfreudig und dennoch erfrischend unideologisch, er ist informativ und voller Details und dennoch nicht überladen, er ist ermöglichend und herausfordernd und nicht abwehrend und abwägend.

Das Buch bietet einem breiten Leserkreis nützliche Informationen. Praxis, Politik, Wissenschaft und Wirtschaft – alle finden Anknüpfungspunkte, Impulse und Anregungen zum Nachdenken und Infragestellen. Viel mehr kann man von einem Buch nicht erwarten.

Dieter Gnahs

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Hansen, Stefan

Lernen durch freiwilliges Engagement

Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen

VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008, 152 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-5311-5963-8

Lernprozesse außerhalb formaler Bildungseinrichtungen sind im bildungspolitischen Diskurs zum lebenslangen Lernen zu einem zentralen Thema avanciert. Entsprechend wächst auch die Aufmerksamkeit für Prozesse des informellen Lernens und für Lernorte außerhalb des formalen Bildungssystems: im Alltag, am Arbeitsplatz, in der Familie, im sozialen Umfeld usw. Den großen Erwartungen an diese Lernfelder steht bis heute ein Mangel an empirischen Befunden gegenüber. Das gilt auch für den Lernort freiwilliges Engagement, das als formelles Engagement in Vereinen und als informelles Engagement außerhalb von Organisationen, beispielsweise in der Nachbarschaftshilfe, ausgeübt wird. Dieses traditionell als Ehrenamt bezeichnete Handlungsfeld wird in seinem quantitativen Umfang zumeist unterschätzt: Der Freiwilligensurvey in Deutschland (2004) verweist auf eine Beteiligungsquote von 36 Prozent (Wohnbevölkerung über 14 Jahre), wobei 43 Prozent dieses Engagements in Vereinen ausgeübt wird. Andere Länderberichte zeigen – trotz (immer noch) begrenzter Vergleichbarkeit aufgrund unterschiedlicher Erhebungsdesigns – ähnliche Verteilungen: Der Freiwilligenbericht in Österreich (2009) belegt eine Beteiligungsquote von 43,8 Prozent, wobei 27,9 Prozent der Bevölkerung formell und 27,1 Prozent informell engagiert sind. Der Schweizer Freiwilligen-Monitor (2007) zeigt, dass ca. 25 Prozent der Schweizer Wohnbevölkerung innerhalb von Vereinen formell freiwillig und 37 Prozent informell, also außerhalb von Vereinen und Organisationen, engagiert sind. Das empirische Forschungsdefizit in diesem Bereich ist auch der Ausgangspunkt für die Studie „Lernen durch freiwilliges Engagement. Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen“ von Stefan Hansen. Der Autor ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungszentrum für Bürgerschaftliches Engagement an der Humboldt-Universität zu Berlin und veröffentlicht hier seine Dissertation.

Empirische Basis der Studie sind Interviews mit Mitgliedern aus Vereinen in den Bereichen Musik, Sport, Denkmalschutz und Soziales in den Städten Potsdam und Münster. Hansen fragt, „welche Inhalte in Vereinen erlernt werden können (Lerninhalte), auf welche Weise diese Lernprozesse vonstattengehen (Lernformen), inwieweit sich ein Transfer gelernter Inhalte vom Verein in die Außenwelt des Individuums beobachten lässt (Transfer des Gelernten) und inwieweit der Verein als besonderer Handlungskontext verstanden werden kann, in dem Lernprozesse ermöglicht, gefördert oder verhindert werden (Handlungskontext)“ (S. 16). Bezogen auf die Lernformen ist es zunächst wenig überraschend, dass informelles Lernen im freiwilligen Engagement einen besonders hohen Stellenwert hat. Hansen verweist aber auf eine für dieses Feld wichtige Unterscheidung, nämlich die zwischen inzidentellem informellen Lernen (beiläufiges Lernen während der Tätigkeit) und selbstgesteuertem informellen Lernen (Lernen durch Lesen, Recherchieren, Nachfragen usw.). Im Hinblick auf die Lerninhalte werden als besonders relevante Bereiche folgende vier herausgearbeitet: (1) Fachwissen, (2) Gesellschaftswissen, (3) personenbezogene Eigenschaften und soziale Kompetenzen sowie (4) Organisationsfähigkeiten. Entscheidende Unterschiede bei Lernformen und Lerninhalten ergeben sich durch die jeweiligen Intensitätsgrade des freiwilligen Engagements – vom „bloßen“ Mittun bis zur Übernahme von Funktionen oder Engagements in mehreren Vereinen.

Im Kontext der Analyse von Lernformen und Lerninhalte entwickelt Hansen eine Lerntypologie (Lernen als nicht intendierte Handlungsfolge, Lernen durch die Lösung eines Problems, Lernen durch Dritte usw.), die durch die ausführlichen Interviewzitate nicht zuletzt ein Stück

„Vereinsleben“ gut anschaulich macht. Bezogen auf Transferprozesse zeigt sich, dass die erlernten Inhalte durchaus in Situationen außerhalb des Vereins angewendet werden können. Allerdings wird auch deutlich, dass „sich die Befragten mit dem Transfer erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten in die Außenwelt schwer (tun). Eine unspezifische Übertragung von erlernten Wissensbeständen und Fähigkeiten ist lediglich bei den personenbezogenen Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen zu beobachten. Allerdings ist den Befragten die Nutzbarkeit dieser Kompetenzen in der Arbeitswelt (im Sinne so genannter „Soft Skills“) nicht bewusst“ (S. 139). In diesem Zusammenhang verweist der Autor im „Ausblick“ auf den hohen Stellenwert von Kompetenzbilanzen für freiwillig Engagierte zur Bewusst- und Nutzbarmachung der erworbenen Kompetenzen. Die Analyse von „Vereinen als besondere Handlungskontexte“ ist auch als Warnung gegenüber vorschnellen Idealisierungen des Lernorts „freiwilliges Engagements“ lesbar, denn sie zeigt, in welcher Weise Vereine Lernprozesse nicht nur ermöglichen und fördern, sondern auch verhindern können. Zentrale Lernhindernisse bergen vor allem Routinen, demotivierende Unterforderungen und Überlastungen durch Mehrfachengagements. Stefan Hansen konnte mit dieser Studie entscheidende Schritte zur Überwindung des Theorie- und Empiriedefizits im Bereich „Lernprozesse außerhalb formaler Bildungseinrichtungen“ setzen. Die Lektüre ist für Erwachsenenbildner ebenso ein Gewinn wie für Akteure im Bereich des freiwilligen Engagements. Ein relevantes Teilergebnis für die Erwachsenenbildung ist, dass die Studie freiwilliges Engagement, insbesondere durch die ermittelten Lernfelder Gesellschaftswissen, soziale Kompetenz und Organisationsfähigkeiten, in besonderer Weise als Ort politischer Bildung sichtbar macht.

Wolfgang Kellner

Heidsiek, Charlotte

Reflexion und Organisationsberatung

Professionalisierung aus organisationspädagogischer Perspektive

Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M. 2009,
269 Seiten, 44,80 Euro,
ISBN 978-3-631-58470-5

Organisationsberatung generell – nicht nur die pädagogisch fundierte – hat Defizite an Theorie und daraufhin konsistent abgeleiteter und angewendeter Methodik, die sich wiederum einer empirischen Überprüfung unterziehen kann und unterzieht. Es dominiert dagegen ein „style as theory“ (vgl. van Maanen), der es schwierig macht, intersubjektiv nachvollziehbare Grundzüge von Organisationsberatung und damit auch beraterische Erträge oder Fehlschläge, Professionalität und Qualität in diesem Feld auszumachen. Die Autorin dieser Dissertation will dies nicht mehr hinnehmen und geht mit gutem Beispiel voran. Im Gegensatz zu vielen Berater/inne/n, die „Reflexion“ als zentralen Garant organisationsberaterischer Qualität wohl nur proklamieren – wie die Autorin im Kapitel 1 (S. 46ff.) anhand der Analyse publizierter Fallstudien auch nachweisen kann –,versucht sie, die drei defizitären Ebenen (Theorie, Methodik, Empirie) mithilfe von „Reflexion“ als Leitkonstrukt konsistent in den Blick zu nehmen. Die Publikation gliedert sich in drei Teile: Zunächst erfolgt ein Überblick zum Stellenwert von „Reflexion“ in ausgewählten Beratungsansätzen/-konzepten und in deren zugänglichen Fallstudien. Anschließend versucht die Autorin, ausgehend von drei theoretischen Traditionen bzw. Disziplinen (Organisationspädagogik, Systemtheorie und Sozialphilosophie), „Reflexion“ zu verorten und zu operationalisieren. Schließlich folgt der Versuch, praktisch zu werden, indem abgeleitet wird, dass die Anwendung von Reflexion in der Organisationsberatung nur in einer „Kultur der Anerkennung“ von Beratungsorganisationen umsetzbar erscheint, um dann selbst empirisch tätig zu werden, indem Reflexion in einer realen Organisationsberatung (hier: der Supervisionsprozess des

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

eigenen beraterischen Handelns) als Fallstudie dokumentiert und analysiert wird. Dieser dritte Teil schließt zusätzlich mit einer Konzeptualisierung ab. Dabei wird überlegt, ob das „Diversity Management" für Beratungsorganisationen geeignet erscheint, den hier herausgearbeiteten Ansatz zu transportieren. Als Abschluss erhalten die Leser/innen noch ein sehr gutes kompaktes Resümee, das auch zu Beginn gelesen werden könnte, damit die vielfältigen und immer ausführlich grundlegend beschriebenen und erläuterten Theorien und Konzepte den „roten" Faden der Arbeit, dass Reflexion und deren Ermöglichung als Qualitätsmerkmal professioneller Organisationsberatung fungieren sollen, nicht verdecken.

Besonderer Beschreibung bedarf der innovative und aufwendige – im Gesamttext fast untergehende – empirische Teil bzw. das Untersuchungssetting: Die Autorin, selbst prozessberaterisch als Novizin tätig, nimmt eine Supervision in Anspruch und analysiert diese. Konkret bedeutet dies, dass Charlotte Heidsiek drei Rollen einnimmt: die der Agierenden, der Reflektierenden und der Forschenden (S. 194). Die Supervision besteht aus dreizehn Sitzungen, die alle aufgezeichnet und transkribiert werden konnten und nun für die intersubjektiv nachvollziehbare „Reflexion von Reflexion" zugänglich geworden sind. In dieser Arbeit fokussiert sich die Autorin auf die Analyse der ersten drei Sitzungen, da zu vermuten ist, dass sich in ihnen die Thematik der kulturellen Anerkennung, hier „des neuen Beraterteams und der neu hinzugekommenen Organisationsberaterin" (S. 202) besonders erfassen lässt. So ergibt die Analyse auch drei in diese Thematik fallende Reflexionsthemen: „die (unklare) Verteilung der Verantwortlichkeiten innerhalb des Beratungsprojekts, die Umsetzung des integrativen Beratungskonzepts (Prozessberatung versus Expertenberatung) und die Rolle bzw. die Rollenklärung der Organisationsberaterin" (S. 222f.). Sich von sich selbst distanzierend als „Frau C" bezeichnend, erschließt sie zusätzlich einen persönlichen Bildungs-/Lernprozess. Ein Professionalitätszuwachs kann dabei nachgewiesen werden.

Unberücksichtigt bleiben die Perspektive der Organisationsberatungseinrichtung und die Anerkennung/Qualität pädagogischer Expertenberatung (hier mediendidaktischer Art). So kämen zusätzliche Interpretationsschleifen zum Tragen, die wohl angesichts der bereits großen erbrachten Leistung nicht auch noch aufgearbeitet werden konnten. Das empirische Material wird deshalb hoffentlich noch weiter analysiert und über künftige Publikationen zugänglich (z.B. die Rolle von „Gender" im Bereich von Anerkennung, das Beratungsformat „Supervision" generell, die Abgrenzung von pädagogischer Prozess- und Expertenberatung, der (zu stark) generalisierte Anspruch an die eigene Profession, Grenzüberschreitungen und Belastungen der Organisationsberater/innen …). Die Leser/innen werden aber feststellen, dass hier bereits etwas Einzigartiges und Seltenes vorliegt, das unbedingt zum Erkenntnisgewinn über Organisationsberatung beiträgt.

Monika Kil

Holford, John/Riddell, Sheila/Weddon, Elisabet/Litjens, Judith/Hannan, Guy

Patterns of Lifelong Learning

Policy & Practice in an Expanding Europe

Lit Verlag, Berlin u.a. 2009, 160 Seiten, 19,90 EUR, ISBN 978-3-8258-1448-9

Das Buch ist der zweite Band der Buchreihe „Studies in Lifelong Learning", die mit aktuellen Forschungs- und Diskursbeiträgen die Diskussion um das lebenslange Lernen bereichern möchte. Es basiert auf ersten Forschungsergebnissen des Projektes „Lifelong Learning 2010: Towards a Lifelong Learning Society in Europe: The Contribution of the Education System" (LLL2010), welches mit Mitteln des 6. Forschungsrahmenprogramms gefördert wurde. Ausgehend von der Feststellung, dass in den EU-Politiken das Konzept des Lebenslangen Lernens als Mittel für mehr Wettbewerbsfähigkeit und stärkeren sozialen Zusammenhalt propagiert wird, geht es in

dem Projekt um die Frage, wie dieses Konzept in 13 Ländern aus Nord-, Zentral- und Osteuropa aufgenommen, verstanden und operationalisiert worden ist. Dazu zählen Österreich, Bulgarien, die Tschechische Republik, Estland, Belgien bzw. Flandern, Ungarn, Irland, Litauen, Norwegen, Russland, Slowenien, Großbritannien und Schottland.

Das Forscherteam entschied sich methodisch für eine vergleichende Analyse von Dokumenten zu nationalen Politiken des Lebenslangen Lernens, die nach einer einheitlichen Struktur in nationalen Berichten zusammengefasst wurden. Im nächsten Schritt wurden diese Einzelanalysen unter sechs Fragestellungen ausgewertet und im vorliegenden Band in den Kapiteln fünf bis elf präsentiert.

Zunächst aber fassen die Autor/inn/en in Kapitel drei einige bedeutende soziologische Diskurse zusammen, in die das Konzept des Lebenslangen Lernens eingebettet ist. Diskutiert werden die Erwartungen an das Individuum, sich in der globalisierten Wissensgesellschaft permanent weiterzubilden, die Bedeutung des lebenslangen Lernens als Motor für die Entwicklung von Humankapital, Lernen als Chance für persönliche Entfaltung und lebenslanges Lernen als ein Mittel zur sozialen Inklusion und Gleichheit.

Da lebenslanges Lernen eng mit Arbeitsmarktpolitik zusammenhängt, werden in Kapitel vier die Bildungsbeteiligung in Bezug auf demografische Daten (Gender, Alter, Migrationshintergrund) und Arbeitsmarktstatistiken untersucht. Obwohl nicht für alle Länder Daten zu allen Aspekten vorliegen, zeigen die Autor/inn/en Tendenzen auf: Erwerbstätige mit höheren Bildungsabschlüssen und solche, die im öffentlichen Sektor beschäftigt sind, weisen eine vergleichsweise hohe Bildungsbeteiligung auf und haben einen besseren Zugang zu Bildung. In postkommunistischen Ländern hat sich die soziale Ungleichheit in Bezug auf Teilnahme an Bildung seit der Unabhängigkeit dieser Länder eher vergrößert. Die Kapitel fünf und sechs fragen nach den unterschiedlichen Konzepten zu Lebenslangem Lernen, die in politischen Dokumenten der EU und der untersuchten 13 Länder zu finden sind. Leser/innen erhalten hier einen guten Rückblick auf die politischen Schritte der EU in Richtung einer Verankerung der LLL-Terminologie in Beschlüssen, Verträgen und Förderprogrammen. Kapitel sieben untersucht die nationalpolitischen Maßnahmen dazu und schaut auf die Bedeutsamkeit lebenslangen Lernens in der Rhetorik nationaler Politiken. Die Untersuchung zeigt, dass die maßgeblich durch die EU-Initiativen vorangetriebene Entwicklung auf alle Länder Einfluss genommen hat und die Rhetorik sich in ihren nationalen Politiken abbildet. Lebenslanges Lernen wird von allen untersuchten Ländern als Erwachsenenbildung oder Bildung nach der Schulpflicht verstanden. Darüber hinaus verknüpfen die Länder unterschiedliche Erwartungen an die Politik des Lebenslangen Lernens: Postkommunistische Länder verbinden mit lebenslangem Lernen eher Beschäftigungsfähigkeit, Länder wie Irland und Norwegen betonen das Potenzial zur Entfaltung der Persönlichkeit und zur Reduzierung sozialer Ungleichheit (Irland). In Kapitel acht geht es um die Implementierung konkreter Initiativen in einzelnen Bildungsstufen. Hier zeigt sich, dass nur wenige Länder ein weit gefasstes Konzept verfolgen, das z.B. frühkindliche Bildung und Schulbildung mit einschließt. Danach wird untersucht, wie effektiv die Bildungspolitik in Bezug auf die Entwicklung lebenslangen Lernens mit der Arbeits- und Sozialpolitik abgestimmt ist. Es werden Hindernisse benannt, die eine effektive Koordination über verschiedene Politikfelder hinweg erschweren. Im elften Kapitel wird kritisch nach den Diskrepanzen zwischen Rhetorik und Realität gefragt. Alle Länder weisen dem lebenslangen Lernen eine Schlüsselrolle für die Bewältigung groß angelegter ökonomischer und sozialer Veränderungen zu. Es zeigt sich aber, dass die Implementierung oftmals eng auf Beschäftigungsfähigkeit abzielt oder – in Fällen einer gut ausformulierten Politik – sich widersprechende Ziele, administrative Hürden oder schlechte Planungen die Umsetzung behindern. Kapitel zwölf schafft eine Typologie von Ansätzen zu lebenslangem Lernen in Europa und diskutiert dazu verschiedene Modelle über Wohlfahrtsstaaten. Dabei wird das Modell von Aiginger und Gruger favorisiert, weil es die historischen, ökonomi-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

schen und gesellschaftlichen Unterschiede am besten berücksichtigt. Im Schlusskapitel werden die einzelnen Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel noch einmal kurz aufgegriffen und abschließend bewertet. Von Nachteil ist, dass sich nicht alle zitierten Quellen im Literaturverzeichnis wiederfinden. Das gilt sogar für Theorien, auf die die Autor/inn/en wesentlich rekurrieren.

Der Band beleuchtet das Konzept Lebenslangen Lernens unter vergleichender europäischer Perspektive und liefert hierzu einen wichtigen Beitrag. Er weist die Ursprünge nach und gleicht sie mit ihrer Umsetzung in Programmatik und Realität ab. Damit macht er lebenslanges Lernen greifbarer und trägt zu seiner Fundierung bei. Die Unterschiede zwischen den 13 untersuchten Ländern werden gut herausgearbeitet und kritisch analysiert. Die oftmals noch vorherrschende Unterteilung in Länder des „alten" und „neuen" Europa ist damit überholt. Auf weitere Ergebnisse des Projektkonsortiums darf man gespannt warten.

Brigitte Bosche

Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang/Kollewe, Lea

Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009,
108 Seiten, 16,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-1972-7

Wer sich heute mit Fragen der Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals beschäftigt, befindet sich an einer bedeutenden Nahtstelle zwischen Professionalisierung, Qualitätssicherung und bildungspolitischem Wandel. Expert/inn/en des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung und der Universität Marburg bewegen sich in diesem Dreieck und empfehlen abschließend aufgrund der vorliegenden Expertise ein zweistufiges Referenzmodell für ein trägerübergreifendes Grund- und Fortbildungszertifikat für Weiterbildner/innen. Aus- und Fortbildung sind bewährte Professionalisierungsinstrumente jeder Berufsgruppe. Der Qualitätsentwicklung innerhalb der Bildungseinrichtungen fehlte bisher die Qualitätssicherung der pädagogischen Prozesse. Mit dem Vorschlag der Autor/inn/en Kraft, Seitter und Kollewe rückt das Weiterbildungspersonal ins Zentrum qualitätssichernder Maßnahmen. Wenn dabei die bereits erworbenen Kompetenzen der Weiterbildner/innen Anerkennung finden sollen, zeigt sich deutlich der europaweit forcierte bildungspolitische Wandel. Die Autor/inn/en umreißen zuerst die Sachlage in Deutschland. Sie greifen dabei auf aktuelle Literatur, statistische Daten, den Fachdiskurs innerhalb der Branche, Untersuchungen und eine Bestandsaufnahme des Weiterbildungsangebots für Weiterbildner/innen zurück. Deutlich wird: Beim Weiterbildungspersonal fehlt es an Transparenz und Übersicht bezüglich der Aufgaben, Funktionen, Qualifikationen und deren Standards. Berufsfeldanalysen müssen jetzt und in Zukunft von Forschung und Praxis geleistet werden. Der Diskurs über Kompetenzprofile bzw. die Kernkompetenzen von Weiterbildner/inne/n ist Gegenwartsaufgabe der Weiterbildungslandschaft. Bisherige Ergebnisse und Erfahrungen sollten gebündelt und genutzt werden, die bestehenden heterogenen Qualifizierungsangebote müssten in einem Referenzrahmen für Qualifizierung ihren Platz haben.

Deutschland findet sich mit der Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals in guter Gesellschaft. Viele europäische Länder stehen vor ähnlichen Professionalisierungsaufgaben. Unterschiedlich gewachsene Strukturen sowie gesetzliche und finanzielle Gegebenheiten machen einen Vergleich des Bildungssektors Erwachsenenbildung zwar schwierig, dennoch finden sich erarbeitete Berufs- und Kompetenzprofile, die Deutschland Anregungen liefern können. Nach all diesen Befunden war den Autor/inn/en die Einschätzung von Expert/inn/en aus Wirtschaft, Politik und Einrichtungen der Weiterbildungsanbieter besonders wichtig. Wie schätzen sie die Lage in Deutschland ein? Was sehen sie als machbar, wünschenswert, unabdingbar an? Wie könnte ein trägerübergreifender Qualifizierungsrahmen für Weiterbildner/innen eingeführt werden? Vierzehn

deutsche Expert/inn/en wurden in Interviews befragt. Gesprächsgrundlage war das im Vorfeld übermittelte Rahmenkonzept für ein generelles zweistufiges Qualifizierungs- und Zertifizierungskonzept für Weiterbildner/innen in Deutschland. Dadurch konnten zwar noch nicht die realen Möglichkeiten, doch zumindest die professionelle Meinung bedeutender Stakeholder ausgelotet werden. Will und kann man sich in Deutschland auf verbindliche Kompetenzstandards einigen? Die differenzierten Einschätzungen wirken ermutigend. Das Hauptproblem für viele ist die Anerkennungsfrage. Wird ein solches Zertifikat allgemein anerkannt? Das bestimmt seinen Wert. Zum Gelingen müssten sich viele Institutionen beteiligen; deren bisherige Zertifikate sollten im Qualifizierungsrahmen Anerkennung finden. Alle Beteiligten müssten gewinnen. Deutlich wird, dass die Grundidee von den meisten befürwortet und die Machbarkeit gut eingeschätzt wird. Gleichzeitig werden unabdingbare Voraussetzungen und ein Regelungsbedarf aufgeführt. Realisierungshinweise beziehen sich auf Anerkennungsverfahren, Überprüfung und Bewertung von Kompetenzen. Dass im Konzept nachgewiesene – auch informell erworbene – Kompetenzen Anerkennung finden sollen, macht das Modell attraktiv, aber auch schwierig. Es ist ein zukunftsorientiertes Modell, das den europäischen Entwicklungen mit dem Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) sehr entgegenkommt und daran anschlussfähig ist. Schließlich wird das empfohlene Referenzmodell vorgestellt: Inhalte, Ausmaß, Struktur, notwendige strukturelle Schritte.

Expertise und Qualifikationsrahmen stellen eine ernstzunehmende, grundlegende Arbeit dar. Sie zeichnet sich durch sorgfältige Erhebung und Analyse aus, die mit konkreten Vorschlägen ebenso aufwartet wie mit der Einladung zu einem offenen gemeinsamen Entwicklungsprozess an alle maßgeblichen Akteure. In dieser Mischung dient sie nicht nur dem Bundesministerium für Bildung und Forschung als nützliche Expertise, sondern sie könnte auch Ausgangspunkt für eine konzertierte Vorgehensweise in Deutschland sein.

Anneliese Heilinger

Mörchen, Annette/Tolksdorf, Markus (Hrsg.)

Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009,
413 Seiten, 34,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-3897-1

Bei diesem Buch handelt es sich um die meines Wissens erste Dokumentation eines Dachverbandes der in öffentlicher Verantwortung arbeitenden Erwachsenenbildung über ein Bildungsprojekt, dessen Aktivitäten nicht als Bildungsveranstaltungen der üblichen Art deklariert werden können. Der Grund ist, dass die daran beteiligten Weiterbildungseinrichtungen nicht als Bildungsanbieter, sondern als soziale Akteure in konkreten sozialen Milieus tätig waren. Daher ist in der Dokumentation auch nicht wie üblich von Veranstaltungsformen, sondern von einem neuen Format der Erwachsenenbildung die Rede. Dargestellt werden die Ergebnisse eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes, das federführend von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) Bonn in den Jahren 2006 bis Ende 2008 durchgeführt wurde. Praktisch an dem Projekt beteiligt waren sieben Weiterbildungsinstitutionen in katholischer Trägerschaft an sieben Standorten in verschiedenen westdeutschen Bundesländern. Die Ergebnisberichte der Projektorganisatoren sowie der Weiterbildungspraktiker vor Ort werden von der wissenschaftlichen Begleitung (O. Schäffter, F.v. Küchler) theoriebildend gedeutet und der Öffentlichkeit als „ein neues Format der Erwachsenenbildung“ vorgestellt. Das Besondere dieses neuen Formats besteht darin, dass es sich um ein in der Projektpraxis entstandenes Modell handelt, das nicht zum Nachahmen, sondern explizit zum innovatorischen Variieren auffordert. Worum geht es?

Ausgangspunkt des Projektes war der in der KBE entstandene Gedanke, ihre Nähe zum katholischen Gemeindemilieu und zur Lebenswelt städtischer oder ländlicher Wohnquartiere zu dem Versuch zu nutzen, im Entstehen befindliche Initiativen zur

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Selbstbildung oder zum sozialen Engagement in Kirchengemeinden und Wohnquartieren zu unterstützen: Weiterbildungseinrichtungen wurden gebeten, ihnen bekannte, bereits bestehende oder im Entstehen befindliche selbstorganisierte Initiativen lernberatend zu begleiten – jedoch nur, wenn das gewünscht wurde. Die Absicht war, die bei Weiterbildungseinrichtungen vorhandene Expertise auf dem Gebiet des lebensbegleitenden Lernens in das jeweilige Milieu der Selbsthilfe- und Sozialinitiativen einzubringen, ohne sie zu dominieren. Die Weiterbildungsinstitutionen sollten lediglich als Supportgeber für sich selbst organisierende Initiativen tätig werden. Wie die Praxisberichte ausweisen, taten sie das auch.

Der Support sollte die Initiativen in ihrem Bemühen unterstützen, die eigene Arbeit dauerhaft anzulegen. Dafür sollten die Menschen in den Initiativen u.a. zum Nachdenken darüber veranlasst werden, welchen Wert ihre Mit- und Zusammenarbeit für sie hat. Im Projektdesign wird dieser pragmatischen Wertereflexion im Tätigkeitsprozess eine äußerst wichtige Rolle zugesprochen. Dies deshalb, weil angenommen wird, dass die Auseinandersetzung mit Fragen der Wertung und der Werthaltigkeit des eigenen und des gemeinsamen Tuns als Stärke- und Motivationspotenzial gelten kann, um die Nachhaltigkeit der Initiativen zu erreichen. Der damit im Zentrum des Projekts stehende Problemzusammenhang von Lernen, Werteentwicklung und Nachhaltigkeit wird in eingeschobenen Essays (O. Schäffter, I. Schüßler, M. Thome) diskursiv und den Projektansatz unterstützend erörtert. Der Formatbegriff, der zur Kennzeichnung des Lernens in der Gemeinde eingeführt und ausführlich dargestellt wird (O. Schäffter, F.v. Küchler), kann als die zentrale theoretische Innovation gelten, die weit über den Projektanlass hinausgeht. Abschließende Bewertungen der Projektergebnisse aus der Sicht des Projektnehmers gehen auf die sich ergebenden weiterbildungspolitischen Perspektiven (M. Tolksdorf) sowie auf die Konsequenzen für das Aufgabenverständnis der KBE (R. Bergold, L. Nagel) und der politischen Erwachsenenbildung ein.

Für die in Erwachsenenpädagogik und Erwachsenenbildungspraxis geführten Debatten um das Lernen Erwachsener unter informellen Bedingungen und die sich daraus ergebenden Herausforderungen an die institutionalisierte Erwachsenenbildung stellt das „Format Lernort Gemeinde" ein Theorem dar, von dem wissenschaftstheoretische und praktische innovative Anregungen zu erwarten sind.

Johannes Weinberg

Smith, M. Cecil/DeFrates-Densch, Nancy (Hrsg.)

Handbook of Research on Adult Learning and Development

Routledge Verlag, New York 2009,
802 Seiten, 100,99 Euro,
ISBN 978-0-8058-5820-4

Anders als in der deutschen Erwachsenenbildungswissenschaft nimmt die psychologische Perspektive in der amerikanischen Erwachsenenbildungswissenschaft eine ungleich größere Rolle ein. Dabei werden vor allem das Lernen und die Entwicklung Erwachsener in den Blick genommen. Nach dem umfangreichen „Handbook of Adult Development and Learning" (Hoare 2006; Rezension in REPORT 1/2007) ist nun ein ähnlich umfangreiches „Handbook of Research on Adult Learning and Development" erschienen, das den Forschungsstand in übersichtlicher Form darbietet. Hatten an dem ersten Handbuch Psychologen, Erziehungswissenschaftler und Ethnologen mitgearbeitet, so werden in dem neuen Forschungshandbuch auch die Politikwissenschaft, die Neurologie, die Soziologie, die Gerontologie, die Familienforschung und ausdrücklich – wenn auch eher am Rande – die Erwachsenenbildung berücksichtigt. Die Autoren arbeiten mit Ausnahme von Eva-Marie Kessler und Ursula M. Staudinger (Jacobs University Bremen) sämtlich an amerikanischen Universitäten. Mit dem soziodemografischen Ausgangspunkt des Buches, nämlich der alternden Gesellschaft in den westlichen Ländern, wird

der interdisziplinäre, Forscher und Praktiker einbindende Ansatz begründet, der im Wesentlichen auf der auch in Deutschland verbreiteten life-span psychology beruht und in dem der Bereich der Kognition (bzw. der Kognitionspsychologie) nicht mehr dominiert.

Folgende Themen werden behandelt: Theoretische Perspektiven auf die Entwicklung und das Lernen Erwachsener, Forschung und Forschungsmethoden zur Entwicklung Erwachsener, Forschung zum Lernen Erwachsener, Altern und gerontologische Forschung, politische Perspektiven des Alterns. Von den neueren theoretischen Perspektiven dürften vor allem die Betrachtung der verlängerten Phase der „emerging adulthood" interessieren, ebenso die Erweiterung der Modelle von Bronfenbrenner und Erikson um biogenetische Faktoren und die Theorie des „postformalen Denkens" von Sinnott, die die kognitive Entwicklungstheorie mit volkstümlichen Weisheitskonzepten und der Chaos-Theorie verbindet.

Die Erforschung der Entwicklung im Erwachsenenalter stellt eine besondere Herausforderung für Untersuchungsdesigns dar. Holt stellt hier Modelle für mehrdimensionale Längsschnittanalysen vor, die den Einfluss von historischen, kulturellen und sozialen Kontexten abbilden. In einem weiteren Beitrag wird auf die Notwendigkeit von Forschungssynthesen und Meta-Analysen hingewiesen. Neben dem dominierenden Thema des Alterns, das neurowissenschaftlich belegte Fakten zum alternden Gehirn und Überlegungen aus politischer Sicht mit dem Konzept der Weisheit verbindet, werden u.a. folgende Phasen und Lebensumstände gesondert behandelt: im Kapitel „Forschung zur Entwicklung im Erwachsenalter" das junge Erwachsenenalter (u.a. USA-spezifisch: die College Years), Persönlichkeitsmodelle für das mittlere Erwachsenenalter, die Ehe, die Elternschaft, sexuelle Minderheiten (darunter aktuelle Fragen wie die des „same-sex parenting"), Gender-Strategien, berufliche Karriere und Arbeitszufriedenheit (darunter auch „work-family balance"), im Kapitel „Forschung zum Lernen im Erwachsenalter" Fragen zur Expertise, zur Problemlösung im Alltag, zum informellen und inzidentellen Lernen am Arbeitsplatz, zur Alphabetisierung und zum Lernen in bürgerschaftlichen Engagements. Anders als in der deutschen Diskussion werden auch Fragen der Religiosität bzw. Spiritualität und medizinisch feststellbarer Lernstörungen (attention-deficit/hyperactivity disorder) ausführlich behandelt.

Das Buch macht klar, dass die Phasen der Lebensspanne sich verlagert und zugenommen haben: Neben der zwischen Adoleszenz und Erwachsenenalter gelegenen Phase des „emerging adulthood" ist mit dem Vierten Lebensalter, d.h. der Hochbetagtheit, eine Phase hinzugekommen, die immer mehr Menschen umfasst und in der die positiven Prognosen für das Dritte Lebensalter nicht mehr aufrechterhalten werden können. In diesem Zusammenhang ist auch die der allgemeinen Meinung widersprechende These von Kessler/Staudinger aufschlussreich, dass generell mit zunehmendem Alter Entwicklung eher auf Anpassung und weniger auf Persönlichkeitswachstum gerichtet sei.

Die Beiträge sind von einem pragmatischen Optimismus getragen („An objective of this chapter is to articulate theory and research that may help us better understand successful marital processes and outcomes", S. 269), ohne auf wissenschaftliche Solidität zu verzichten. Eine Übertragung auf europäische bzw. deutsche Kontexte ist relativ problemlos möglich. Der deutschen Erwachsenenbildung, die psychologische (einschließlich neurowissenschaftlicher) Aspekte bisher eher am Rande behandelt, steht mit diesem Buch ein Nachschlagewerk zur Verfügung, das unprätentiös über aktuelle Forschungsfragen und -ergebnisse informiert, die für die hiesige Adressatenforschung nutzbar gemacht werden können. Mögliche Konsequenzen für Bildungsangebote sind den Beiträgen des Buches aber nicht zu entnehmen.

Sigrid Nolda

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./ Theisen, C.

Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009,
223 Seiten, 44,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-1971-0

Das Institut für Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München hat mit dem vorliegenden Titel eine umfassende Dokumentation seines zweijährigen Projekts „Bildungsverhalten und -interessen Älterer" vorgelegt. Dabei beeindruckt die Fülle und Themenvielfalt der erhobenen Daten, die durch eine Repräsentativbefragung von 4.909 Personen zwischen 45 und 80 Jahren generiert worden sind. Hinzu kommt ein vierstufiges Forschungsdesign, das Experteninterviews, Gruppendiskussionen und Tiefeninterviews mit den erhobenen Daten verknüpft und zahlreiche Auswertungsmethoden berücksichtigt. Das Buch gliedert sich in fünf Kapitel, die von der Anlage der Studie und dem Bildungsverhalten Älterer über Lernfelder und didaktische Gestaltungen von Bildungsangeboten bis hin zur Zielgruppendifferenzierung mit weiteren Forschungsanregungen und Handlungsempfehlungen für die Praxis reichen. Zu Beginn des Buches werden die Ergebnisse der Stichprobenbefragung zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen differenziert nach den Faktoren „Alter" und „Erwerbstätigkeit" dargelegt, anschließend werden durch multivariate Analysen weitere beeinflussende Variablen betrachtet (vgl. S. 40ff.). Der Schul- und Berufsabschluss erweist sich als bedeutsamer Einflussfaktor des Bildungsverhaltens Älterer, sowohl für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen als auch für informelle Lernaktivitäten. Die Analyse wird dabei um Daten aus dem „Adult Education Survey" erweitert und liefert so ein differenziertes Bild der Bildungsteilnahme.

Detailreiche Erkenntnisse zu Lernfeldern wie Schulerfahrung, Gesundheitsbildung, soziale Netzwerke und Familie, freiwilliges Engagement, Freizeitaktivitäten und ihre jeweilige Beeinflussung des Weiterbildungsverhaltens finden sich im dritten Kapitel des Buches. Anschließend wird ein wichtiges Anliegen der Forschungsgruppe vertieft, indem zu berücksichtigende Aspekte bei der didaktischen Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements für ältere Menschen erläutert werden und das Interesse der Befragten an intergenerativen Lernprozessen erhoben wird. Im abschließenden Kapitel werden die Ergebnisse der Tiefeninterviews erläutert und diese für eine übersichtlichere Darstellung und eine genaue Zielgruppenbeschreibung einer Typologie des Bildungsverständnisses und der Bildungsinteressen zugeordnet. Die Merkmale „Bildung als Eigenwert oder Zweck" und „Solidarisches oder individuelles Bildungsmotiv" werden als „Vergleichsdimensionen" (S. 174) herausgearbeitet. Hierbei stützt sich die Forschungsgruppe bei der Typenbildung auf Verfahren nach Bohnsack (2001) und die dokumentarische Methode nach Nohl (2006). Die abgeleiteten „Realtypen" des Bildungsverständnisses und der Motive der Weiterbildungsteilnahme erscheinen aber noch nicht ausreichend begründet und bedürfen weiterer Forschungen. Am Ende des Buches werden entsprechende Forschungsdesiderate und Themen im Bereich des Weiterbildungsverhaltens Älterer benannt sowie Anregungen für die Weiterbildungspraxis gegeben.

Die Studie eröffnet durch multivariate Analysen und vielfältige Methoden Erkenntnisse über beeinflussende Faktoren des Weiterbildungsverhaltens älterer Menschen. An zahlreichen Punkten der Studie wird die daraus resultierende Frage diskutiert, inwiefern das beobachtete Bildungsverhalten Alterseffekte zeigt oder primär durch die genannten soziodemografischen Variablen zu erklären ist. Allerdings geraten die Autor/inn/en bei der Beantwortung dieser Frage immer wieder an die Grenzen ihres Datenmaterials, da mit der Spezifizierung der Analyse der Untersuchungsausschnitt immer kleiner wird und damit zuverlässige Interpretationen erschwert werden. Dieses Problem wird im Kapitel „Informelles Lernen" deutlich, in dem die Autor/inn/en intentionales und nicht-intentionales Lernen in den Blick nehmen, ihre Ergebnis-

se aber eher als „Indizien“ oder „Größenordnungen“ (S. 66ff.) bezeichnen, die durch weitere Forschungen und Längsschnittstudien ergänzt werden sollten. Ebenso macht zwar die Integration des Aspekts Migration in die Analyse auf einen noch zu bearbeitenden Schwerpunkt aufmerksam, doch lassen sich durch die Auswahl und Anzahl der Teilnehmenden der Gruppendiskussionen kaum verallgemeinerbare Ergebnisse erzielen.
In den einzelnen Kapiteln werden die leitenden Forschungsfragen immer wieder aufgenommen und bedeutungsvolle Themen für die Bildung Älterer wie „Gesundheitsbildung“ und das Thema „Motivation und Barrieren“ in den Blick genommen. Die Studie bietet mit ihrem umfangreichen Datenmaterial eine solide Grundlage für weiterführende Forschungsvorhaben und verweist auf wichtige Forschungsdesiderate. Die Bündelung der Ergebnisse unter den Punkten Handlungsempfehlungen für die Forschung und Praxis ist sehr hilfreich und beendet die insgesamt sehr lesenswerte Publikation.

Jens Friebe/Vera Miesen

Voigtländer, Christine

Dynamische kundenorientierte Wertschöpfungsnetzwerke in der Weiter- und Fortbildung

Josef Eul Verlag, Lohmar/Köln 2008,
379 Seiten, 57 Euro,
ISBN 978-3-89936-665-5

Lebenslanges Lernen und damit verbundene Forderungen stellen die klassische Angebotsorientierung vieler Weiterbildungsakteure vor neue Herausforderungen. Unter Umständen reicht die Kompetenz einzelner Anbieter nicht aus, um die Nachfrage nach innovativen Bildungsdienstleistungen zu befriedigen. Als Folge entstehen Zusammenschlüsse von Anbietern, die versuchen, in Kooperation kundenorientierte, marktfähige Angebote zu gestalten. Assoziierte Begriffe mit diesem dezentral zu beobachtenden Phänomen auf dem Weiterbildungsmarkt sind Schlagwörter wie Bildungskooperation, Bildungsnetzwerke oder strategische Partnerschaft im Weiterbildungsbereich.

Christine Voigtländer nähert sich dem in bisherigen Forschungsarbeiten kaum beachteten Gegenstand aus einer betriebswirtschaftlichen Perspektive und bezeichnet diese Zusammenschlüsse als Wertschöpfungsnetzwerke in der Weiter- und Fortbildung. Sie definiert diese genauer als temporäre, anreizbasierte, lose Verbünde von Kooperationspartnern aus dem öffentlichen und privaten Sektor. In ihrer Dissertation analysiert die Autorin die Funktionsweise dieser Netzwerke mit Blick auf deren Umfeldbedingungen, Geschäftsmodelle, Weiterbildungsprodukte, die Rollen der Anbieter innerhalb des Netzwerkes, die Kundengruppen und insbesondere die Bedeutung von E-Learning als technologische Unterstützung. Besonders beachtet wird dabei eine erste theoretische Fundierung des Forschungsgegenstands mittels eines Referenzmodells. Im Sinne einer hohen Praxisrelevanz hat die Identifikation von kritischen Erfolgsfaktoren sowie von Gründen des Scheiterns ebenfalls einen hohen Stellenwert. Der unterentwickelte Forschungsstand zu diesem speziellen Untersuchungsfeld lässt theoretische Anknüpfungen oder Weiterentwicklungen nicht zu. Die theoretische Basis wird aus der Literaturrecherche zu grundlegenden Erkenntnissen über dynamische kundenorientierte Wertschöpfungsnetzwerke in anderen Branchen gebildet, wo diese über einen höheren Reifegrad verfügen. Diese Grundlagen werden daraufhin unter Berücksichtigung von Gegebenheiten, Besonderheiten und Entwicklungen im Bereich der Weiterbildung auf den Weiterbildungssektor übertragen. Die theoretischen Schlussfolgerungen dieser Literatur- und Marktanalyse werden empirisch durch eine umfangreiche Expertenbefragung ergänzt und auch überprüft. Mithilfe dieser Methode können weitere wesentliche Hinweise zur Beantwortung der Forschungsfrage generiert werden, die aufgrund der Aktualität des Themas bisher nicht dokumentiert sind. Die aus diesen Schritten abgeleiteten Erkenntnisse werden in einem Referenzmodell dynamischer kundenorientierter Wertschöpfungs-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf

netzwerke zusammengeführt. Im Mittelpunkt stehen die Kunden, die hier als Initiatoren für Netzwerkaktivitäten gesehen werden und letztlich über den Erfolg des Netzwerks entscheiden. Um sie herum lagern sich dynamisch angelegte Haupt- und Nebenprozesse, wobei die Hauptprozesse eine integrierte Kunden-, Prozess- und IT-Sicht widerspiegeln und die Nebenprozesse vorrangig die das Netzwerk betreffenden Managementprozesse abbilden. Diesem übergeordneten Modell folgen entsprechend der Forschungsfrage untergeordnete Modelle, welche die jeweiligen Prozesse ausführlicher abbilden. Anschaulich werden diese allgemeinen Schemata im Anschluss auf konkrete Anbieterkonstellationen übertragen. In diesem Abschnitt wird das Potenzial von Hochschulen als öffentliche Weiterbildungsanbieter in verschiedenen Partnerschaften besonders deutlich. Der starke Praxisbezug dieser Arbeit kristallisiert sich im letzten Teil des Werkes heraus, in dem die Autorin Anbietern, die ein Engagement in einem Wertschöpfungsnetzwerk planen, greifbare Empfehlungen mit auf den Weg gibt, die sie aus den theoretischen und empirischen Erkenntnissen ableitet. Dabei werden die verschiedenen Anbieter gesondert berücksichtigt. Übergreifend sind es vor allem die Kundenorientierung, das Vertrauen der Kunden und der beteiligten Partner sowie die Reputation der Netzwerkpartner, die über den Erfolg eines Netzwerks entscheiden. Die Zusammenfassung gibt nicht nur die erarbeiteten Erkenntnisse übersichtlich wieder. In einer Prognose werden die kurz-, mittel- und langfristigen Entwicklungen im Umfeld dynamischer, kundenorientierter Wertschöpfungsnetzwerke in der Weiterbildung antizipiert. Es werden zunächst vermehrt Aufträge verzeichnet werden, was mittelfristig zu einer erfolgreichen Positionierung ausgewählter Netzwerke auf dem Weiterbildungsmarkt führt und langfristig eine Marktetablierung voraussagt.

Mittels durchdachter Visualisierungen und einer prägnanten Ausdrucksweise macht die Autorin auch komplexe Sachverhalte leicht zugänglich. Arbeitsschritte und Schlussfolgerungen sind durch den kohärenten Aufbau der Arbeit gut nachvollziehbar. Der konsequent verfolgte Praxisbezug, eine herausragende Stärke dieses Werks, liefert interessierten Akteuren wertvolle anbieterspezifische Hinweise für ihre Unternehmenspraxis. Das erarbeitete Referenzmodell „muss zunächst noch als theoretisches Konstrukt verstanden werden“ (S. 320) und zeichnet sich durch einen sehr hohen Abstraktionsgrad aus, kann jedoch für künftige Forschungsarbeiten ein hilfreicher Anschlusspunkt sein und wird sich in der Anwendung bewähren müssen. Angesichts der intransparenten Datenlage bezüglich des Weiterbildungsmarktes wäre es hilfreich gewesen, die zur Marktanalyse herangezogenen Daten mit genaueren Hintergrundinformationen zu versehen und kritisch zu beschreiben, um so die Qualität der Aussagen und Prognosen besser bewerten zu können. Diese Problematik taucht noch einmal bei der Beschreibung der Stichprobe der Experteninterviews auf. Diese wird als inhaltlich repräsentativ bezeichnet, wobei „Vertreter bestimmter Einrichtungen deutlich häufiger eine Teilnahme abgelehnt haben“ (S. 185). Bezüglich dieser Ausfälle und der angeführten Schwierigkeiten bei der Recherche nach Experten überhaupt wäre die Repräsentativität der Aussagen hinsichtlich der verschiedenen Anbieter noch einmal zu beleuchten.

Sarah Widany

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Ellen Abraham, Projektleiterin von „Grundbildung, Alphabetisierung, Wirtschaft und Arbeit“ (GRAWiRA) an der Volkshochschule Hamburg, E.Abraham@vhs-hamburg.de

Prof. Dr. Ruth Albert, Professorin am Institut für Germanistische Sprachwissenschaft der Universität Marburg, albert@staff.uni-marburg.de

Ulrike Arnold, Projektreferentin am Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. in Bonn, arnold@dvv-vhs.de

Dr. Birte Egloff, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Frankfurt a.M., b.egloff@em.uni-frankfurt.de

Annegret Ernst, Projektreferentin am Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. in Bonn, ernst@dvv-vhs.de

Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Professorin am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, anke.grotlueschen@uni-hamburg.de

Alisha M. B. Heinemann, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erwachsenenbildungsforschung der Universität Bremen, alisha.heinemann@uni-bremen.de

Dana Jochim, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Frankfurt a.M., jochim@em.uni-frankfurt.de

Barbara Nienkemper, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, barbara.nienkemper@uni-hamburg.de

Anne Roder, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistische Sprachwissenschaft der Universität Marburg, a.roder@staff.uni-marburg.de

Christiane Rokitzki, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistische Sprachwissenschaft der Universität Marburg, rokitzki@staff.uni-marburg.de

Erika J. Schimpf, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Frankfurt a.M., e.schimpf@em.uni-frankfurt.de

Johanna Schneider, Geschäftsführerin der Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung (apfe e.V.) der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden, johanna.schneider@apfe-institut.de

Karsten Schneider, Projektleiter am Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. in Bonn, schneider@dvv-vhs.de

Dr. Frauke Teepker, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistische Sprachwissenschaft der Universität Marburg, frauke.teepker@staff.uni-marburg.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Brigitte Bosche, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungs- und Entwicklungszentrum am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, bosche@die-bonn.de

Dr. Jens Friebe, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungs- und Entwicklungszentrum am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, friebe@die-bonn.de

Prof. Dr. Dieter Gnahs, Leiter des Forschungs- und Entwicklungszentrums am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, gnahs@die-bonn.de

Dr. Anneliese Heilinger, Lehrgangs- und Seminarleiterin in der Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildner/inne/n, freiberufliche Supervisorin, Coach und Lektorin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, anneliese.heilinger@gmx.at

Wolfgang Kellner, Leiter des Bildungs- und Projektmanagements am Ring Österreichischer Bildungswerke in Wien, w.kellner@volksbildungswerke.org

PD Dr. Monika Kil, Leiterin des Forschungs- und Entwicklungszentrums am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, kil@die-bonn.de

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Professorin am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit der frühen Kindheit, SNolda@fb12.uni-dortmund.de

Prof. em. Dr. Johannes Weinberg, emeritierter Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, j.weinberg@t-online.de

Sarah Widany, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin, sarah.widany@fu-berlin.de

Call for papers

REPORT Heft 2/2010

Schwerpunkt: Lernorte und Lernwege

Lernen näher zu den Menschen bringen – dies war ein im Weiterbildungsmemorandum der EU bereits vor zehn Jahren formuliertes Ziel. Mittlerweile haben Lernorte und Lernwege eine immer größere Bedeutung sowohl in der mikro- und makrodidaktischen Praxis als auch in der wissenschaftlichen Reflexion gewonnen. Wir laden Sie ein, für diese Ausgabe Beiträge einzusenden, die empirisch Modelle, Verfahren und Praxen analysieren, in denen Lernorte und Lernwege eine eigene inhaltliche Qualität bekommen (haben). Besonders erwünscht sind solche Beiträge, in denen Weiterbildung im Kontext Lebenslangen Lernens mit anderen Bildungs-, Lebens- und Arbeitsbereichen gesehen wird.

Genauere Auskünfte erteilt Ihnen der verantwortliche Herausgeber, Prof. Dr. Ekkehard Nuissl (nuissl@die-bonn.de). Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten finden Sie auf der Webseite des REPORT oder erhalten Sie auf Anfrage von der Redaktion.

Einsendeschluss für Manuskripte: 10. April 2010
Erscheinungstermin 1. Juli 2010

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 zum Autor/zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt/in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten (www.report-online.net).

Themenvorschau 2010

Heft Nr.	Schwerpunkt
1/2010	Vertikale und horizontale Durchlässigkeit im System Lebenslangen Lernens Herausgeberinnen: Christiane Schiersmann/Carola Iller
2/2010	Lernorte und Lernwege Herausgeber: Ekkehard Nuissl von Rein

Themen der zurückliegenden Ausgaben

REPORT 03/2009
Messverfahren und Benchmarks in der Weiterbildung
ISBN 978-3-7639-1968-0

REPORT 2/2009
Popular Education
ISBN 978-3-7639-1967-3

REPORT 1/2009
Religion, Ethik und Erwachsenenbildung
ISBN 978-3-7639-1966-6

REPORT 4/2008
Biographie und Bildung
ISBN 978-3-7639-1954-3

REPORT 3/2008
Naturwissenschaftliche Bildung
ISBN 978-3-7639-1953-6

REPORT 2/2008
Trends in Adult and Continuing Education in Europe
ISBN 978-3-7639-1952-9

REPORT 1/2008
Wissenschaftliche Weiterbildung
ISBN 978-3-7639-1951-2

REPORT 4/2007
Bildung und Beruf
ISBN 978-3-7639-1940-6

REPORT 3/2007
Weiterbildung und Gerechtigkeit
ISBN 978-3-7639-1939-0

REPORT 2/2007
Blick zurück nach vorn – 30 Jahre REPORT
ISBN 978-3-7639-1938-3

REPORT 1/2007
Personen- und organisationsbezogene Bildungsberatung
ISBN 978-3-7639-1937-6

Recherche zu den Heften unter www.report-online.net
Bestellungen unter www.wbv.de

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2009-alphabetisierung-03.pdf