

**Monika Tröster (Hrsg.)**

## **Spannungsfeld Grundbildung**

**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung**

---

Online im Internet:

URL: [http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2000/troester00\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2000/troester00_01.pdf)

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

## **Abstract**

### **Monika Tröster (Hrsg.) (2000): Spannungsfeld Grundbildung**

Der Anteil Jugendlicher und Erwachsener der nur über eine unzureichende Grundbildung verfügt, ist trotz zahlreicher Anstrengungen gerade in der Erwachsenenbildung kaum geringer geworden. Der Band liefert Empfehlungen zu den neuen Unterrichts- und Fortbildungskonzepten mit innovativen und reflexiven Methoden. Zukunftsweisende Ansätze gehen auf bisher vernachlässigte Gruppen ein, flexibilisieren die Konzepte und setzen kreative Arbeits- und Kooperationsformen um.

**Monika Tröster (Hrsg.)**

**Spannungsfeld  
Grundbildung**



**DiE**

**Herausgebende Institution**

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Spannungsfeld Grundbildung / Hrsg.: Deutsches Institut für  
Erwachsenenbildung. Hrsg.: Monika Tröster - Bielefeld : Bertelsmann,  
2000

ISBN 3-7639-1813-2

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

**Bestell-Nr.: 81/0075**

© 2000 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 3-7639-1813-2

# **Inhalt**

---

|   |    |
|---|----|
| Vorbemerkungen .....  | 5  |
| Einführung .....  | 7  |
| Teil 1 – Grundbildung in der Diskussion .....   | 11 |
| <i>Monika Tröster</i><br>Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen .....                      | 12 |
| <i>Marie-Cécile Bertau</i><br>Grundbildung – Bildung für Arbeit .....                               | 28 |
| <i>Angelika Schlemmer</i><br>Wandel im Verständnis von Grundbildung und<br>Grundqualifikation ..... | 39 |
| Teil 2 - Lernkultur: Veränderungen durch gemeinsames Lernen .....                                   | 45 |
| <i>Monika Tröster</i><br>Ungewissheiten zulassen .....  | 46 |
| <i>Adelgard Steindl</i><br>Gemeinsame Lernprozesse durch das Erleben von<br>Unterschieden .....     | 59 |
| <i>Adelgard Steindl</i><br>Wie definieren Auszubildende Grundbildung? .....                         | 64 |
| Teil 3 - Zukunftsweisende Arbeitsansätze in der Grundbildung .....                                  | 69 |
| <i>Monika Tröster</i><br>Zukunftsentwürfe für Grundqualifikationen .....                            | 70 |
| <i>Marie-Cécile Bertau</i><br>Das Projekt „Gilgamesch“ .....  | 79 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Edda Bergmann</i><br>Neue Ansprüche an Angebotsplanung und Professionalisierung<br>im Bereich Grundbildung ..... | 85  |
| <i>Marie-Cécile Bertau/Adelgard Steindl/Monika Tröster</i><br>Impulse für die Grundbildung .....                    | 95  |
| Literatur .....   | 98  |
| Autorinnen .....  | 102 |

## Vorbemerkungen

---

Unsere Gesellschaft wird in den letzten Jahren gerne als Informations-, Wissens- und Lerngesellschaft bezeichnet. Vor dem Hintergrund der stärkeren Bedeutung des Umgangs mit neuen Medien für die Partizipation an weltweiten Wissensbeständen wird gegenüber der Bildungspolitik nicht selten auf die Gefahr eines Medienanalfabetismus hingewiesen, der neue Benachteiligungen bewirken kann. Solche skeptischen Szenarien sind sicherlich nicht unterzubewerten. Schon heute besorgt sich ein Teil der Schüler per Internetrecherchen geeignete Unterstützung bei Hausaufgaben und Klausurvorbereitungen, während junge Menschen, die im Elternhaus keinen Internetzugang haben, solche Arbeitshilfen nicht in Anspruch nehmen können. In dieser aktuellen Debatte wird aber oft übersehen, dass die Gefahr neuer Chancenungleichheit auf vorhandenen Strukturen der Bildungsbenachteiligung aufbaut. Trotz zahlreicher Anstrengungen in den letzten Jahren gerade in der Erwachsenenbildung ist – wie neuere, in diesem Band von *Monika Tröster* zitierte empirische Studien zeigen – der Anteil der Jugendlichen und Erwachsenen an der Gesamtbevölkerung, der lediglich über eine unzureichende Grundbildung verfügt, kaum geringer geworden.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung hat die theoretischen wie praktischen Entwicklungen in diesem Feld im letzten Jahrzehnt mit einer Reihe vom entwicklungsorientierten Projekten und Qualifizierungsanstrengungen begleitet. Der dabei geführte fachliche Diskurs schlägt sich in einer Reihe von Publikationen zur Alphabetisierung, zur Förderung der sozialen und personalen Kompetenz, zur Lernberatung und zur Grundbildung nieder. Neben der konzeptionellen Entwicklungsarbeit standen Projekte zur Qualifizierung des Personals im Mittelpunkt der Arbeit. Der Aufbau eines bundesweiten Netzwerks wurde vom Institut unterstützt und ein europäischer Austausch wurde im Rahmen eines Sokrates-Projekts initiiert. In alle Aktivitäten flossen nicht unerhebliche öffentliche Mittel. Auch wenn der konzeptionelle Ansatz der Grundbildungsarbeit in der Erwachsenenbildung inhaltlich stets weiterentwickelt wurde (siehe hierzu den Beitrag von *Angelika Schlemmer* zu den Wandlungen im Verständnis von Grundbildung und Grundqualifikationen) und sich auch eine kontinuierliche inhaltliche Debatte nachzeichnen lässt, sind doch viele Anstrengungen in der Praxis lediglich auf zeitliche Befristung angelegt. Die Projektberichte von *Marie-Cecile Bertau* und *Edda Bergmann* in dieser Veröffentlichung belegen diese Behauptung erneut.

Dem Bereich Alphabetisierung und Grundbildung ist sicherlich nicht allein dadurch geholfen, stets von Neuem auf die Unterfinanzierung und deren Konsequenzen für Qualität und Kontinuität hinzuweisen. Eine Reihe von

Empfehlungen in diesem Band sind es wert, weiterverfolgt und wiederholt zu werden. Auf der weiterbildungspolitischen Ebene wird erneut auf den Vorschlag des OECD-Berichts (1994) hingewiesen, breitere Interessenkoalitionen zwischen Politik und den Sozialpartnern zu bilden. Gerade im Hinblick auf die Integration junger Menschen in die Arbeits- und die Berufswelt scheint dieses Potential noch nicht ausgeschöpft worden zu sein. Auf der organisatorischen Ebene wird eine verbesserte regionale Kooperation vorgeschlagen. Wer bereits einmal mit dem Dickicht der regional vorhandenen schulischen und außerschulischen Berufsvorbereitungsmaßnahmen zu tun hatte, kann diesen Vorschlag nur unterstützen. Mitzubedenken wäre hier aber auch, wie die Organisationen mit ihren potentiellen Konkurrenzverhältnissen umgehen können, um die inhaltliche Zusammenarbeit zu fördern und nicht zu behindern. Allein der gute Wille scheint nicht auszureichen.

Die erneut stärkere Betonung des Prinzips des lebensbegleitenden Lernens, jenseits der ordnungspolitischen Trennung von Bildungssektoren, eröffnet wieder mehr Chancen und Gelegenheiten zur bildungsbereichsübergreifenden Kooperation. Wenn *Marie-Cécile Bertau* im Zusammenhang mit ihrer Beschreibung des Projekts „Gilgamesch“ eindrucksvoll auf das Ausmaß „höherer Unstrukturiertheit“ bei den Betroffenen hinweist, kann man ja mit Recht fragen, ob und wann das Bildungssystem schon vorher die Gelegenheit gehabt hätte, die Betroffenen anders und besser zu unterstützen.

Der aktuelle Trend, stärker an bildungssektorenübergreifenden Kooperationen zu arbeiten, kann zudem dem Gedanken der Prävention wieder mehr Auftrieb geben. Auf der pädagogischen Ebene wird für neue Lernformen plädiert, wie z. B. Lernwerkstätten, die noch mehr die individuellen Kompetenzen und Interessen der Teilnehmenden als Voraussetzung berücksichtigen sollen. Bei aller Flexibilisierung von Lernorten muss den potentiellen Teilnehmenden aber ein profiliertes Bild angeboten werden, an wen bzw. an welche Institution man sich überhaupt vertrauensvoll wenden kann. In diesem Zusammenhang enthält der Vorschlag zu einer TV-Sendung „Ratgeber Bildung“, der in der Zukunftswerkstatt entwickelt wurde, sicherlich viel Anregendes und Nachahmenswertes und überzeugt zudem von der Kreativität der Methode.

*Klaus Meisel*  
*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*



## **Einführung**

---

*„Zukünftig wird nicht Analphabet sein,  
wer nicht lesen und schreiben kann,  
sondern wer nicht lernen, entlernen und  
neu lernen kann“*

(in Anlehnung an Alvin Tofler,  
zit. in Bryner/Markova 1997, S. 26)

Die derzeitigen gesellschaftlichen Veränderungen und Umbrüche wirken stark auf den Bereich Alphabetisierung/Grundbildung ein, so dass inhaltliche Veränderungen und ein Bedeutungszuwachs zu konstatieren sind, auch wenn dies nicht mit einer Erhöhung der finanziellen Förderung verbunden ist. Besonders deutlich zeigen sich diese Entwicklungen in der Arbeitswelt. Die Umwälzungen der Arbeitsanforderungen und der Zuwachs an qualifizierter Arbeit verlangen vielfältige Kompetenzen und setzen eine umfassende Grundbildung voraus. Zugleich muss festgestellt werden, dass sich die Qualifikationsanforderungen nicht auf den Arbeitsplatz begrenzen, sondern dass zunehmend Kompetenzen gefordert sind, die den Menschen als Ganzes meinen.

Diese Veränderungen betreffen Menschen mit unzureichender Bildung in besonderem Maße, da bei ihnen die Gefahr der sozialen Ausgrenzung gegeben ist. Die sich vergrößernde Kluft zwischen ‚Gebildeten‘ und ‚Ungebildeten‘ gefährdet den sozialen Zusammenhalt. Diese Kluft lässt sich auch vom zentralen Begriff der Information her lesen: Sie unterscheidet jene, die Information schaffen, von jenen, die sie aufnehmen müssen; jene, deren Bildung ihnen erlaubt, zu wählen und mit Information umzugehen, von jenen, die – da ohne adäquate Bildung – der Informationsflut ausgeliefert sind (vgl. Moulin 1997).

Während des Weltforums „Education for all“ in Dakar/Senegal vom 26. bis 28. April 2000 wurden als Gründe für die noch immer hohen Defizite im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung u. a. fehlende Professionalisierung von Bildungspolitik und Bildungsangeboten, mangelnde Kontinuität und inadäquate Lernmethoden benannt. Im Schlussdokument wurden demzufolge u. a. folgende Ziele herausgestellt:

- Die Befriedigung der Lernbedürfnisse von Jugendlichen erfordert einen (gleichberechtigten) Zugang zu angemessenen Lernangeboten und Möglichkeiten des Trainings von Basisqualifikationen (sog. „life skills“).

- Da nur relevante Lerninhalte und kulturell wirksame Lernmethoden in der Grundbildung zu wirklichen Lernerfolgen und nachweisbaren Lernergebnissen im Lesen, Schreiben, Rechnen und im Bereich der „life skills“ führen, haben diese bei allen Bildungsanstrengungen Priorität.

Die vorliegende Publikation will vor dem Hintergrund gravierender gesellschaftlicher Veränderungen auf die Entwicklungen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung aufmerksam machen. Die gegenwärtige Zeit großer Umbrüche und damit einhergehender Unsicherheiten kann auch als Chance und zugleich als Aufforderung für ein aktives Gestalten und gegebenenfalls Verändern in diesem Bildungsbereich betrachtet werden. Als Anregung mögen die vorgestellten Projekte und Ansätze dienen. Außerdem soll dieser Band dazu beitragen, die Wahrnehmung zu schärfen und den Blick auf neue Prozesse der Verständigung zu lenken.

In Teil I „Grundbildung in der Diskussion“ werden verschiedene Facetten der Thematik aufgefächert und in den Kontext von Bildung, Gesellschaft und Arbeitswelt eingeordnet. Der Beitrag „Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen“ geht auf aktuelle Entwicklungen ein, beschreibt das Spannungsfeld Grundbildung, Handlungsanforderungen sowie Anforderungen an zukunftsweisende Ansätze. In dem Beitrag von Marie-Cécile Bertau wird dann der Zusammenhang von Bildung und Arbeit aus soziologischer, ökonomischer und kulturanthropologischer Sicht skizziert. Welche „Wandlungen im Verständnis von Grundbildung und Grundqualifikationen“ sich vollzogen haben, zeigt Angelika Schlemmer auf. Sie hat verschiedene Berichte und Studien der letzten Jahre verglichen und die Ergebnisse in einer Synopse zusammengefasst.

Teil 2 widmet sich dem Themenkomplex „Lernkultur: Veränderungen durch gemeinsames Lernen“. Der Beitrag „Ungewissheiten zulassen“ beschreibt Erfahrungen aus Fortbildungsseminaren, bei denen das Weiterbildungspersonal die Möglichkeit hatte, eine veränderte Lernkultur zu erleben und mitzugestalten. Von besonderem Interesse war, Faktoren für ein erfolgreiches Lernen aufzuspüren. Mit „Gemeinsamen Lernprozessen durch das Erleben von Unterschieden“ beschäftigt sich Adelgard Steindl. Aus ihrer Praxis an einer Berufsschule zeigt sie auf, wie Verschiedenheit aufgenommen und der Umgang damit positiv gestaltet werden kann. In einem weiteren Beitrag reflektiert sie Erfahrungen aus einem Unterrichtsprojekt, in dem sie der Frage nachging, wie die Auszubildenden selbst Grundbildung definieren.

In Teil 3 werden zukunftsweisende Arbeitsansätze in der Grundbildung vorgestellt. In dem Beitrag „Zukunftsentwürfe für Grundqualifikationen“ werden

Erfahrungen eines methodischen Experiments, einer Zukunftswerkstatt, präsentiert und Projektideen und übergreifende Vorhaben beschrieben. In dem Beitrag von Marie-Cécile Bertau wird das innovative „Projekt Gilgamesch“ zur Förderung von Jugendlichen mit erheblichen Schwierigkeiten beim Schreiben und Lesen vorgestellt. Dabei handelt es sich um ein Kooperationsvorhaben zwischen der Münchner Volkshochschule und dem Fachgebiet Sprechwissenschaft und Psycholinguistik am Institut für Phonetik und sprachliche Kommunikation der Universität München. Aus der Sicht eines Volkshochschul-Landesverbandes beschreibt Edda Bergmann Ansätze aus einem Projektvorhaben in Mecklenburg-Vorpommern. Es werden neue Ansprüche an Angebotsplanung und Professionalisierung im Bereich Grundbildung erhoben, wozu auch das Ermitteln von Qualitätskriterien zählt. Der letzte Beitrag schließlich enthält Impulse, die nach Meinung der Autorinnen dazu beitragen können, den Bereich Grundbildung perspektivisch weiterzuentwickeln.

In diesem Band sind verschiedene Ansichten, ausgewählte Aspekte und Überlegungen zum Thema Grundbildung zusammengeführt. Ausgangspunkt waren Diskussionen und Erfahrungen aus dem Projekt „Netzwerk Grundqualifikationen“ (1997-1999), für diese Möglichkeit möchten wir dem fördernden Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) danken. Die Intention ist, einen konstruktiven Dialog anzuregen, der möglichst zahlreiche und unterschiedliche Menschen einbezieht, so dass Bildung mehr und mehr zu einem selbstverständlichen Thema unserer Gesellschaft wird.



# **Teil 1**

## **Grundbildung in der Diskussion**

---

## **Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen**

---

In der Bundesrepublik Deutschland hat sich die Alphabetisierung von Erwachsenen in den alten Ländern seit nunmehr 20 Jahren zu einer wichtigen Bildungsaufgabe entwickelt. Als sich nach der deutschen Vereinigung herausstellte, dass auch das realsozialistische Bildungssystem Analphabetismus nicht hatte verhindern können, gab es in den neuen Ländern nach 1990 trotz vieler Anfangsschwierigkeiten zunächst bemerkenswerte Fortschritte in der Bildungsarbeit.<sup>1</sup>

Gegenwärtig ist jedoch insgesamt eher eine „Bedeutungskrise der Alphabetisierung“ zu konstatieren. Es ist davon auszugehen, dass, bedingt durch den Wandel zur Informations- und Kommunikationsgesellschaft, etwa 20% der Erwachsenen in der Bundesrepublik am Fuße der „Chancen-, Wohlstands- und Bildungspyramide zurückbleiben und von der Entwicklung überfordert und abgehängt werden“ (Dohmen 1990, S. 126). Funktionaler Analphabetismus ist nicht als isoliertes Problem anzusehen, sondern – ähnlich wie das Problem der Langzeitarbeitslosigkeit – in einen größeren bildungspolitischen Zusammenhang einzuordnen. Bereits 1990 hat Dohmen darauf verwiesen, dass der „wachsende Analphabetismus ... deutliches Symptom für eine tiefere und eine umfassendere Bildungskrise (ist)“ (ebd.). Seitdem hat sich die Situation zugespitzt. In den neunziger Jahren hat es viele Rückschläge gegeben: Rückgang von Kursangeboten, unzureichende Qualifizierung des pädagogischen Personals, dadurch mangelnde Qualitätssicherung der Alphabetisierung/Grundbildung, fehlende materielle Absicherung der Beschäftigten. Dem Bereich fehlt die gesamtgesellschaftliche Akzeptanz und somit eine finanzielle Grundabsicherung und Etablierung. Gleichzeitig nimmt die Notwendigkeit von Alphabetisierungs-/Grundbildungsangeboten sowie auch von Angeboten zur Vermittlung von Grundqualifikationen rapide zu. Aufgrund der steigenden Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt werden neue inhaltliche und formale Qualifikationen verlangt, die nötig sind, um einen Arbeitsplatz zu finden bzw. die Weiterbeschäftigung zu sichern. Auch für eine erfolgreiche Teilnahme an Weiterbildungs- oder Umschulungsmaßnahmen werden Grundqualifikationen sowie soziale und personale Kompetenzen vorausgesetzt. Die Kluft zwischen den Menschen, die die Anforderungen der Informationsgesellschaft erfüllen können, und denen, die ausgeschlossen werden, vergrößert sich zusehends. Besonders brisant ist diese Problematik für Jugendliche und junge Erwachsene ohne Schul-

abschluss und ohne Lehrstelle. Um diesen Ausgrenzungstendenzen (social exclusion) entgegenzuwirken, gewinnen Bildungsprogramme an Bedeutung, die im Sinne einer „zweiten Chance“ Möglichkeiten der Teilhabe an der Gesellschaft und der Arbeitswelt bieten.

## **Wandel im Verständnis von Alphabetisierung und Grundbildung**

Im Laufe der letzten Jahre hat ein Wandel im Verständnis von Alphabetisierung stattgefunden. Die Entwicklung geht hin zu einem umfassenderen Verständnis und zu integrativen Ansätzen. Von der klassischen Alphabetisierungsfrage: „Welche und wie viele Personen können lesen und schreiben?“ hat man sich entfernt; heute lautet die Frage: „Wie gut können Personen lesen, schreiben und rechnen?“ Darüber hinaus sind zusätzliche Fähigkeiten gefragt – wie soziale und personale Kompetenzen und auch „das Entschlüsseln von Bildern, das Handhaben von Technologien, die Beherrschung einer Fremdsprache und die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu steuern“ (Nuisl 1999, S. 563). Die Bürgerinnen und Bürger von morgen benötigen ein immer höheres Maß an Grundbildung, wenn sie sich als Staatsbürger oder im Berufsleben aktiv und kompetent beteiligen wollen.

Alphabetisierung wird dementsprechend von der UNESCO und anderen Organisationen weltweit als Bestandteil einer umfassenderen Grundbildung verstanden. Während des Internationalen Alphabetisierungsjahres 1990 und der Weltbildungskonferenz in Jomtien/Thailand im selben Jahr ging es um die Bündelung von „grundlegenden Lernbedürfnissen“, was sich im Konzept der Grundbildung konkretisiert (vgl. Lenhart/Maier 1999, S. 545f.). Von Bedeutung sind heutzutage ferner auch das Konzept des lebenslangen Lernens und die Diskussionen um die Möglichkeiten einer „second chance“. Dazu heißt es bei R. H. Dave: „Lebenslanges Lernen ist ein umfassendes Konzept. Es bezieht formales, non-formales und informales Lernen ein, das sich zur Erreichung der weitest möglichen Entwicklung im persönlichen, gesellschaftlichen und beruflichen Leben über die gesamte Lebensspanne eines Individuums erstreckt. Es versucht, Lernen in seiner Totalität zu begreifen und bezieht das Lernen im Elternhaus, in der Schule, in der Gemeinschaft am Arbeitsplatz ... ein. Lebenslanges Lernen ist nicht nur Vorbereitung auf das Leben, es ist integraler Bestandteil des Lebens.“<sup>2</sup>

So wird der Stellenwert der Grundbildung in der Perspektive des lebenslangen Lernens um eine Dimension erweitert. Im Vordergrund stehen dabei die Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums, bezogen auf Persönlichkeitsentfaltung und Weiterbildung, und zwar als „lebenslanger Prozess, der sich mit dem Alter der Lernenden und dem sozio-kulturellen Kontext verändert“ (Bélangier 1993, S. 50).

Seit Anfang der 90er Jahre ist eine weitere, interessante Entwicklung zu verzeichnen. Es erschienen Berichte und Studien, die sich mit dem Zusammenhang von „Alphabetisierung und wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit“ befassen. So wird in einem OECD/CERI-Bericht (1992 engl., 1994 dt. Fassung) empfohlen, in den hochentwickelten Ländern „breite Koalitionen“ für eine Ausweitung von Alphabetisierungsprogrammen zu bilden und dabei die Politik, die Wirtschaft und auch die Gewerkschaften einzubeziehen. Eine derartige Kooperation steht in der Bundesrepublik Deutschland bislang noch aus.

Für lebhafte Diskussionen um das „Bildungsniveau“ sorgten dann seit Mitte der 90er Jahre verschiedene internationale vergleichende Studien. Die ersten internationalen Untersuchungen von Grundqualifikationen zeigen die Defizite auf. In der Studie mit dem Titel „Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft“ (OECD/Statistics Canada 1995, dt. Fassung 1998) wird der Begriff „Grundqualifikationen“ (synonym verwendet für „Literacy“) definiert als „Verwendung von gedruckten und geschriebenen Informationen, um in der Gesellschaft zurechtzukommen, eigene Ziele zu erreichen und eigenes Wissen sowie die individuellen Möglichkeiten zu entwickeln“. Diese Studie ist zwar keine Untersuchung zum funktionalen Analphabetismus, die Ergebnisse lassen aber dennoch Rückschlüsse zu. So zeigen sie deutlich die Komplexität der schriftsprachlichen Anforderungen einer modernen Gesellschaft. Untersucht wurde die Fähigkeit zur Informationsverarbeitung, die die Fähigkeit des Lesens bereits voraussetzt, nicht die Lesefähigkeit selbst. Die OECD-Studie kommt zu dem Schluss, dass 14,4% der deutschen Bevölkerung die unterste Fähigkeitenstufe nicht erreicht. Das Schreiben bzw. die Schreibkompetenz ist nicht getestet worden.

Diese Größenordnung mangelnder Literalität und Grundqualifikationen deutet zwar auf ein gravierendes bildungspolitisches Problem hin, gleichzeitig führt sie gegenwärtig allerdings eher dazu, dass die Gruppe der tatsächlichen funktionalen Analphabeten aus dem Blickfeld bildungspolitischer Aktivitäten verschwindet. Die aktuelle Tendenz ist, von unzureichenden Grundqualifikationen zu sprechen und den funktionalen Analphabetismus nicht zu erwähnen.

## **Grundbildung – Recht und Pflicht?**

---

Das Recht, lesen und schreiben zu lernen, ist von der UNESCO und anderen Organisationen immer wieder weltweit als Menschenrecht, als Grundrecht eingefordert worden. Dies gilt auch für Deutschland. Die Dokumentation der ersten großen deutschen Tagung hat den Titel „Für ein Recht auf Lesen“ (Drecoll/Müller 1981). Zwar wird dieses Recht nicht in Zweifel gezogen, es muss aber konstatiert werden, dass es trotz intensiver und vielfältiger Bemühungen noch keine Umsetzung erfahren hat.



In der „Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter“, formuliert während der CONFINTEA, der UNESCO-Weltkonferenz von 1997, heißt es: „Grundbildung für alle bedeutet, dass Menschen ungeachtet ihres Alters die Möglichkeit haben, als Einzelne oder in der Gemeinschaft ihr Potential zu entfalten. Sie ist nicht nur ein Recht, sondern auch eine Pflicht und eine Verantwortung gegenüber anderen und in der Gesellschaft als ganzes. Es ist wichtig, dass die Anerkennung des Rechts auf lebenslanges Lernen von Maßnahmen flankiert wird, die die Voraussetzungen für die Ausübung dieses Rechts schaffen“ (S. 7). Diese Verpflichtung der Gesellschaft wird nicht ausreichend gehört und umgesetzt. Es ist im Gegenteil festzustellen, dass von den Menschen erwartet wird, ihren Pflichten im Hinblick auf Grundbildung nachzukommen. Es werden also Forderungen erhoben, aber es wird zu wenig an den Bedingungen verändert, die es den Menschen ermöglichen, diese Pflichten ausüben zu können. Wenn z. B. die Möglichkeit einer „second chance“ wirklich greifen soll, müssen Voraussetzungen geschaffen und Möglichkeiten entwickelt werden, dass Prozesse von Alphabetisierung und Grundbildung zukünftig auch mehrmals durchlaufen werden können – in der Schule, in der Erwachsenenbildung und in der beruflichen Bildung.

### **Unmöglichkeit präziser Begriffsdefinitionen**

In den letzten Jahren wird im Zusammenhang mit wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit häufiger die Frage „Was ist Grundbildung?“ aufgeworfen und von Vertretern verschiedener Richtungen behandelt. Dabei sind zwei Haupttendenzen festzustellen: Entweder sind die Antworten und Erläuterungen sehr knapp, allgemein und abstrakt oder es gibt umfangreiche und ins Detail gehende Anforderungskataloge.

Obwohl ein direkter Austausch zwischen den verschiedenen Gruppen nicht oder nur bedingt stattfindet, sind teilweise Überschneidungen und Gemeinsamkeiten festzustellen. Es werden explizite und implizite Ansprüche erhoben und konkrete Erwartungen und Ziele formuliert, die die Individuen erfüllen sollen. Seitens der Wirtschaft werden inzwischen auch an die sogenannten einfachen Berufe hohe Anforderungen gestellt, die die individuellen Anteile wie Eigenaktivität und persönliche Fähigkeiten betonen. Weiterhin werden nicht mehr nur bestimmte Fertigkeiten und Fähigkeiten gefordert, sondern das Handeln und Umgehen mit diesen Fähigkeiten in sich wandelnden Kontexten. Die Anforderungen verändern sich beständig und werden immer komplexer. Auffällig ist, dass sie eine hohe Akzeptanz genießen und ihre Notwendigkeit nicht in Frage gestellt wird.

Auch der Staat propagiert Bildung als Standortfaktor und fordert Flexibilität und Leistung. „Deutschland braucht eine neue Bildungsreform. Unsere

Leitidee ist das Recht auf Bildung, das heißt die bestmögliche Bildung für alle. Ziele sind mehr Chancengleichheit, Gleichwertigkeit aller Bildungsgänge und die Förderung unterschiedlicher Begabungen, weniger Bürokratie, dafür mehr Leistung, mehr Effizienz und mehr Wettbewerb. Wir setzen auf demokratische Selbstbestimmung und Autonomie statt auf staatliche Bevormundung“ (Auszug aus dem Koalitionspapier der Regierung, in: Frankfurter Rundschau vom 22.10.1998). Auch wenn hier vom Recht auf Bildung oder mehr Chancengleichheit die Rede ist, so fällt doch auf, dass die Schwerpunktsetzung bzw. die Ausrichtung hin zu Effizienz und Wirtschaftlichkeitsaspekten geht.

„Leistung“, „Effizienz“ und „Wettbewerb“ sind ursprünglich ökonomische Begriffe, die inzwischen so selbstverständlich zum Vokabular im Bildungsbereich zählen, dass sie oftmals gar nicht mehr hinterfragt werden. Bildung zur Stärkung des Individuums ist in dem oben genannten Dokument nicht explizit erwähnt. „Lebenslanges Lernen“ wird nicht als Chance oder Möglichkeit herausgestellt, sondern als „Notwendigkeit“ einer Verzahnung zwischen Berufsleben und Erwerbsfähigkeit betrachtet. Der Verwertbarkeitsaspekt ist wesentlich, auch bei Lernschwächeren: „Wir wollen in einer Ausbildungs-offensive die Modernisierung und Verbesserung der Attraktivität der beruflichen Bildung vorantreiben. Wir werden die Benachteiligtenprogramme bedarfs- und zielgerecht weiterentwickeln, damit auch lernschwächere junge Menschen die Chance auf eine qualifizierte Berufsausbildung und damit auf eine berufliche Zukunft erhalten“, heißt es.

Ein nicht genau definiertes und sich permanent veränderndes Konstrukt von Grundbildung wirkt auf das Individuum übermächtig und nicht fassbar. Der Einzelne ist mit einer Fülle äußerst komplexer Anforderungen und Fragen konfrontiert, wenn es um berufliche und gesellschaftliche Aspekte geht. Viele Entwicklungen sind für ihn nicht mehr nachvollziehbar. In diesem System hat er nur eingeschränkt Möglichkeiten, seine Sichtweisen, Bedürfnisse oder Wünsche, die durch die Gesellschaft entscheidend geprägt werden, zu Gehör zu bringen. Hinzu kommt, dass für weniger gebildete Menschen weniger Chancen bestehen, sich zu äußern, Fragen oder gar Forderungen nach aktiver Gestaltung und Partizipation zu stellen, zumal solche Forderungen aufgrund der aufgezeigten strukturellen Gegebenheiten gar nicht umsetzbar erscheinen.

Die Relation zwischen der Gesellschaft bzw. den gesellschaftlichen Gruppen und den Individuen ist eindimensional und hierarchisch geprägt. Es besteht eine deutliche Polarität, die Auswirkungen werden auf die einzelnen Personen verlagert. Sie sind es, die die Spannungen auszuhalten haben. Sie verfügen über keine ausreichende Lobby und haben (noch) keine Formen der Selbst-

organisation somit keine ausreichenden Möglichkeiten, sich angemessen einzubringen und ihre Ansprüche geltend zu machen.

Festzuhalten ist, dass kein einheitliches Verständnis von Grundbildung existiert. Grundbildung orientiert sich an aktuellen gesellschaftlichen Erfordernissen und unterliegt daher einem beständigen Wandel. Sie präzise zu definieren, also eindeutig zu beschreiben und zu bestimmen, ist nicht möglich. Aufgrund der Veränderungen unserer Arbeits- und Lebenswelt hat sich auch die

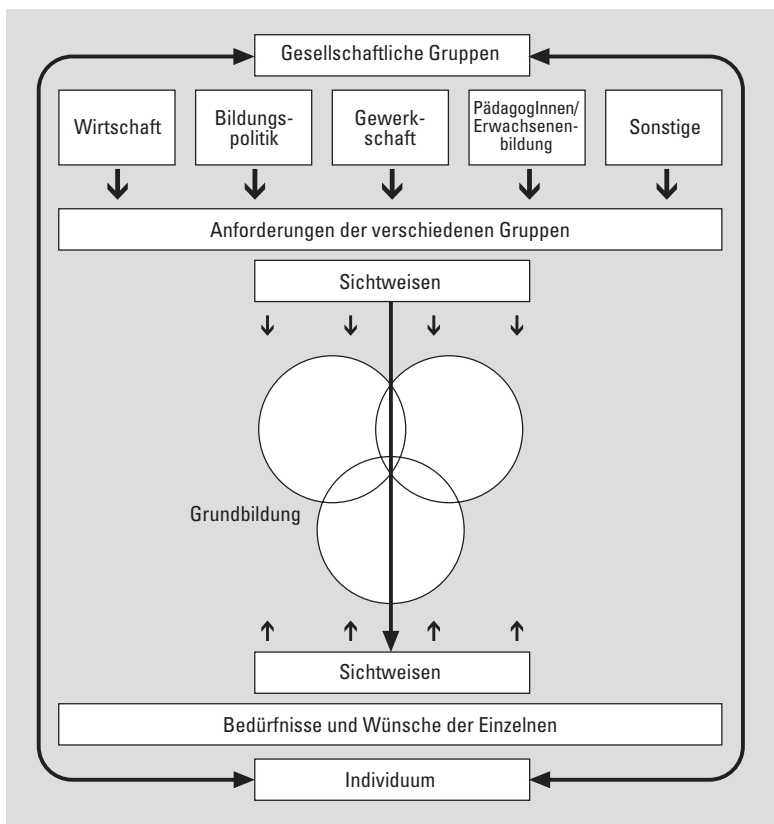


Abb. 1: Spannungsfeld Grundbildung

Grundbildung verändert: Sie beinhaltet nicht mehr nur eine bestimmte Ansammlung von Fertigkeiten, sondern zunehmend vor allem dynamische und flexible Fähigkeiten. Damit verliert sie ihre formal bestimmte Übersichtlichkeit, denn nicht mehr das bloße Vorhandensein bestimmter Fertigkeiten ist ausschlaggebend, sondern vor allem das Handeln und Umgehen mit diesen Fertigkeiten. So

wird auch in sogenannten einfachen Berufen „Handlungskompetenz“ gefordert – also nicht nur fachliche, sondern zunehmend methodische sowie personale und soziale Kompetenzen. „Fachliches Wissen und Können soll in der Handlungssituation flexibel angewendet und die Arbeitssituation mitgestaltet werden können“ (Rützel 1997, S. 17).

Durch die Dynamisierung des Konzepts und die Betonung der individuellen Anteile (Eigenaktivität, persönliche Fähigkeiten) gerät der Begriff Grundbildung viel deutlicher in ein gesamtgesellschaftliches Spannungsfeld, als dies beim hergebrachten Begriff Alphabetisierung der Fall ist. Dabei stehen sich unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen (solche der Wirtschaft und des Staates) mit ihren jeweiligen Sichtweisen und Ansprüchen und die Individuen gegenüber, die Wünsche, Bedürfnisse, Forderungen an diese gesellschaftlichen Gruppen herantragen (s. dazu Abb. 1, S. 17).

Grundbildung wird damit zu einem deutlich relationalen Begriff: Er bestimmt sich aus einer Perspektive und in Bezug auf bestimmte Ansprüche. Daraus resultiert, dass seine Definition abhängig ist von der gewählten Perspektive und vom gewählten Bezug. Die normative Verbindlichkeit eines Begriffs ist durch eine Vielfalt ersetzt. Hinzu kommt, dass er durch die erwähnte Dynamisierung nicht mehr als vollständig bestimmbar ist, sondern gerade wegen der aufgenommenen Flexibilität offen ist und bleiben muss.

Welche Konsequenzen ergeben sich nun daraus für den Grundbildungsbereich? Ein dynamisches Begriffsverständnis mag zunächst neu und gar verwirrend erscheinen, bietet jedoch auch neue Möglichkeiten. Indem andere Sichtweisen eingenommen werden können und die Prozesshaftigkeit verstärkt berücksichtigt wird, können neue Handlungsperspektiven und Gestaltungsmöglichkeiten entwickelt und umgesetzt werden.

## **Zahlen, Daten, Fakten und Angebotstendenzen**

---

Das moderne Informations- und Kommunikationszeitalter hat unser Alltags- und Arbeitsleben gravierend verändert. Gefordert sind Flexibilität, Leistungsfähigkeit, Wissen und Anpassungsbereitschaft, um in dieser Gesellschaft zu bestehen. In diesem Kontext erscheint der Bereich Grundbildung vergleichsweise uninteressant, denn Grundbildung wird im Prinzip vorausgesetzt. Wie der Boom an wissenschaftlichen Arbeiten und Veröffentlichungen in den letzten Jahren zeigt (vgl. Dohmen, Arnold, Forschungsreport Weiterbildung u.a.) rangiert Grundbildung bildungspolitisch hinter Themen wie Lebenslanges Lernen, Selbstgesteuertes Lernen, Neue Medien – Themen, die mehr Bedeutung, mehr Presti-

ge und eine größere Modernität (z. B. Support in der Weiterbildung, Qualität, Professionalität) signalisieren. Das Thema Grundbildung ist außerdem auch ein Ärgernis, erinnert es doch an gesellschaftliche und bildungspolitische Fehlentwicklungen und Missstände. Dennoch sind mit der Bedeutung, dem Stellenwert von Grundbildung brisante Probleme verbunden, die grundsätzliche Fragestellungen bezogen auf das Individuum und die Gesellschaft berühren.

Die Kluft zwischen – abstrakten – Qualifikationsanforderungen und – realen – Kompetenzprofilen wird immer größer. Sogenannte Bildungsbenachteiligte und Geringqualifizierte geraten mehr und mehr ins Abseits – und zwar dauerhaft.

– *Schulabgänger – Jugendliche ohne Schulabschluss*

Jährlich verlassen etwa 80.000 Jugendliche die Schule ohne einen Hauptschulabschluss (1998: 83.000). Es ist davon auszugehen, dass die meisten gravierende Mängel im Lesen, Schreiben und Rechnen aufweisen. Dies bestätigt u. a. eine Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft zu wirtschaftlichen Qualifikationsanforderungen und schulischen Qualifikationsprofilen.

– *Ausländer/innen und Migranten/Migrantinnen*

In der Bundesrepublik Deutschland, die faktisch zu einem Einwanderungsland geworden ist, leben Ausländer/innen und Migranten/Migrantinnen, die in unterschiedlichem Ausmaß mit der deutschen Sprache Probleme haben. Aufgrund der unzureichenden oder fehlenden (Schriftsprach-)Kompetenz reduzieren sich ihre Partizipationschancen in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt; es ergeben sich gesellschaftliche und soziale Probleme. Die Bildungsschere vergrößert sich: Jugendliche ausländischer Herkunft sind unter den Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz überrepräsentiert – der Ausbildungsanteil im dualen System ist rückläufig, die Abbrecherquote in Schule und Ausbildung ist hoch. Auch die Jugendlichen der zweiten und dritten Generation haben noch beträchtliche Probleme.

– *Ausbildungsabbrecher*

Im Jahr 1996 wurde von den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen nahezu ein Viertel (22,5%) vorzeitig gelöst. Dabei erfolgten rund 46% der Abbrüche bereits in der Probezeit (3 Monate), ein weiteres Drittel im Anschluss. Im ersten Ausbildungsjahr sind also rund 80% der Abbrüche zu verzeichnen. Eine Pilotstudie zur „Früherkennung potentieller Ausbildungsabbrecher“ der Berufsberatung der Bundesanstalt für

Arbeit (BA) hat ermittelt, dass bei der Vergleichsgruppe der Nicht-Abbrecher die Auszubildenden zumindest den Hauptschul- und 52,4% den Realschulabschluss haben, während bei den Abbrechern 15,5% über keinen Hauptschulabschluss verfügen. Weiterhin weisen sie „Besonderheiten“ im schulischen und nachschulischen Ausbildungsverlauf auf – wie vermehrte Klassenwiederholungen, fehlende Schulabschlüsse. Auffällig ist ferner, dass zuvor ebenfalls schon Ausbildungen abgebrochen worden sind. Folgerungen dieser Untersuchung sind u. a., eine nachgehende Betreuung von Ratsuchenden nach Einmündung in eine Ausbildung zu initiieren sowie quantitativ umfassende Angebote an Ausbildungsgängen für schwächere Auszubildende zu entwickeln (vgl. Ertelt/Meinderink/Seidel, S. 1287, 1999).

– *Prüfungsversager*

Die Quote der Versager bei Abschlussprüfungen in der beruflichen Ausbildung ist in den letzten Jahren angestiegen und liegt z. Zt. bei etwa 15%. Um „Prüfungsangst“ zu reduzieren und damit Denkblockaden und Leistungsabfall entgegenzuwirken, werden Maßnahmen zum Abbau von Prüfungsangst empfohlen, wozu z. B. Vorgespräche und Informationen über den Verlauf zählen. Darüber hinaus gibt es Forderungen, inhaltliche und formale Prüfungsmodifikationen vorzunehmen, um spezifische Lernprobleme der Auszubildenden zu berücksichtigen.

– *Ungelernte*

In den letzten Jahren hat die Zahl der Arbeitsplätze für Un- und Angelernte erheblich abgenommen. Bis zum Jahr 2010 ist laut Aussagen von Experten mit einem weiteren Abbau von ca. 50% aller Arbeitsplätze für Personen ohne formalen Berufsabschluss zu rechnen.

Um diese negativen Entwicklungen aufzuhalten, ist es dringend geboten, noch intensiver als bisher entwicklungsorientierte Arbeitsplätze für Geringqualifizierte zu schaffen und Möglichkeiten zu erproben, sie produktiv in qualifizierte Arbeitsteams zu integrieren. Dabei sollte es zukünftig auch möglich sein, nicht nur formale, sondern auch nicht-formale Qualifikationen zu berücksichtigen, um die vorhandenen Potentiale nutzen zu können.

### ***Angebotstendenzen***

Traditionelle Alphabetisierungsangebote finden zu 80% bis 90% an Volkshochschulen statt. Die „klassischen“ Kursangebote sind „Lesen und Schreiben“ (wöchentlich 2 bis 6 Stunden), wobei es in größeren Städten Staffellungen nach Niveaustufen gibt (Anfänger bis Fortgeschrittene). Des Weiteren gibt es

Grundbildungsangebote (z.T. auch Elementarbildung genannt), hier sind besonders die Kurse „Rechnen“ und „Arbeiten/Lernen am PC“ nachgefragt. Der Umgang mit dem PC hat für die Teilnehmenden einen besonderen Aufforderungscharakter, das moderne Medium trägt dazu bei, Schreib- bzw. Lernblockaden zu überwinden. Darüber hinaus hat sich „Lernen-lernen“ etabliert; diese Thematik bietet Teilnehmenden, die in aller Regel negative Lernerlebnisse gemacht haben, eine Möglichkeit, neue, positive Lernerfahrungen zu machen. Da viele Teilnehmende gefordert sind, ihre Qualifikation zu erweitern, steigt die Nachfrage nach Angeboten wie „Deutsch im Alltag/Deutsch für den Beruf“, „Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss“ sowie „Berufsvorbereitung“ (vgl. Tröster 1997, S. 12).

Obwohl die Zahl von Arbeitslosen mit unzureichender Grundbildung steigt, gibt es für sie kaum Vollzeitmaßnahmen. Sowohl kurzzeitige Trainings (4 – 8 Wochen) als auch längerfristige Maßnahmen (4 – 12 Monate) sind (noch) sehr selten. Es handelt sich dabei meistens um Maßnahmen, die dem Erreichen des Hauptschulabschlusses oder der Berufsvorbereitung vorgeschaltet sind. Es zeichnet sich ab, dass diese Maßnahmen im Ansteigen begriffen sind, obwohl es hinsichtlich der Finanzierung aufgrund der Förderbestimmungen zahlreiche Hürden zu überwinden gilt.

Bewährt haben sich verschiedene Maßnahmen, z. B. Kooperationen zwischen einer Volkshochschule und einer Einrichtung der beruflichen Bildung, bei der sowohl allgemeinbildende als auch berufsbezogene Themen Gegenstand der Bearbeitung sind. Exemplarisch sei auf die Maßnahme „Berufsvorbereitende Elementarbildung für den Einstieg besonders bildungs- und sozialbenachteiligter Jugendlicher in Ausbildung oder Beschäftigung“ verwiesen, veranstaltet von der Volkshochschule Kiel und dem Berufsbildungswerk des DGB. Im Bereich der beruflichen Bildung, der Jugendberufshilfe und der Berufsvorbereitung sind reine Alphabetisierungs-/Grundbildungsangebote sehr selten. Sie werden nicht explizit als solche bezeichnet. Alphabetisierung/Grundbildung findet zum Teil statt in spezifischen Fördermaßnahmen der Arbeitsverwaltung wie „Lehrgänge zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen (BBE). So führt z. B. der Verein Lesen und Schreiben, Berlin, dementsprechende Vollzeitmaßnahmen durch.<sup>3</sup> Weitere Angebote der Arbeitsverwaltung sind u. a. „Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH)“, „Grundausbildungslehrgang (GAL)“ oder „testen-informieren-probieren“ (tip) und nicht zu vergessen das Sofortprogramm „Qualifizierung und Arbeit für Junge“ (JUMP). Die durchführenden Einrichtungen ermöglichen teilweise Einzelförderung oder Kleingruppenarbeit, um die Grundbildung zu verbessern.

Perspektivisch wird es darum gehen, Alphabetisierung und Grundbildung explizit in die verschiedenen Maßnahmen zu integrieren, spezifische Kon-

zepte und Maßnahmen einer berufsorientierten Alphabetisierung/Grundbildung zu entwickeln bzw. Ansätze weiterzuentwickeln sowie auch – ähnlich wie in Großbritannien und anderen Ländern – sich in Richtung „Workplace Literacy“ zu orientieren.

## Handlungsanforderungen

---

Die in der Weiterbildung Tätigen – Lehrende, Auszubildende und Anleitende – haben vielfältige Aufgaben zu erfüllen und Herausforderungen zu bestehen. In ihrer täglichen Praxis haben sie mit Menschen zu tun, denen sie Grundbildung und Grundqualifikationen vermitteln sollen. Sie sind „zwischengeschaltet“, denn ihre Aufgabe ist es, die gesellschaftlichen Anforderungen weiterzugeben, eine erfolgreiche Zuarbeit wird erwartet. Ihre Mittlerrolle bezieht sich auf drei Bereiche (s. Abb. 2):

- auf das Individuum
- auf die Gesellschaft
- auf die Grundbildung.

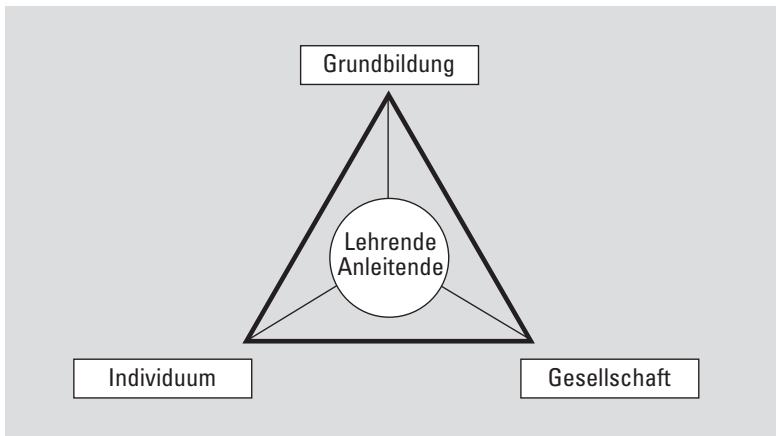


Abb. 2: Rolle der in der Grundbildung Tätigen (Modell)

Im Hinblick auf gesellschaftliche Anforderungen wird erwartet, Maßnahmeziele zu erreichen, auf Prüfungen, Abschlüsse und auf das Berufsleben vorzubereiten. Die Teilnehmenden hoffen ihrerseits auf individuelle Unterstützung und Förderung. Berücksichtigt man, dass das Personal oft in ungesicherten Arbeitsverhältnissen steht und schwierige Rahmenbedingungen gegeben sind, stellt sich die Frage, welche Unterstützung den Weiterbildenden gegeben wird, damit sie ihre Aufgaben erfüllen können. Eine entscheidende Möglich-



keit liegt in einer grundsätzlichen Reform der vielfach ungesicherten Arbeitsverhältnisse.

Weiterhin ist von Bedeutung, ein spezifisches Berufsbild für diesen Bereich zu entwickeln sowie einen entsprechenden Ausbildungsgang zu konzipieren. Darüber hinaus sind begleitende Beratungsangebote und Fortbildungsmaßnahmen wichtig; dazu liegen Erfahrungen, Ansätze und Konzepte aus der Alphabetisierung vor, entscheidend sind jedoch die Umsetzungsmöglichkeiten. Zur Zeit sind die Fortbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich in keiner Weise ausreichend.

Nicht nur auf der Praxisseite gibt es Defizite, sondern auch auf der Forschungsseite. So ist die finanzielle Unterstützung für Ursachenforschung und Prävention marginal. Dabei wäre es dringend geboten, weitere Erkenntnisse über den Schriftspracherwerb oder über das Lernen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu erlangen und das Überwinden von Lernblockaden besonders zu berücksichtigen. Bezüglich der Prävention ist unter anderem interessant, wie die Ergebnisse aus der Erwachsenenalphabetisierung und Grundbildung für den Schulbereich nutzbar gemacht werden können.

Ein wichtiger Aspekt ist ferner die Entwicklung adäquater Forschungsansätze, um einen genaueren Aufschluss über die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus zu erlangen. Ein weiteres Desiderat besteht darin, kontinuierliche Erhebungen zum Stand der Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote aller Träger der Weiterbildung durchzuführen, um die Entwicklungen in dem Bereich genauer verfolgen zu können.

## **Zukunftsweisende Ansätze**

---

In der Alphabetisierung/Grundbildung vollzieht sich zur Zeit ein Wandel, eine Neuorientierung ist erforderlich, wenn es perspektivisch darum gehen soll, den Betroffenen – vor allem den Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Schulabschluss – die Partizipation an der Gesellschaft und der Arbeitswelt zu ermöglichen. Gegenwärtig gibt es verschiedene innovative Projekte, Ansätze und Ideen, die aufzeigen, dass auf unterschiedlichen Ebenen neue Wege beschritten werden können. Schlaglichtartig sei auf folgende Möglichkeiten verwiesen:

- Konzeptionelle Neuansätze orientieren sich u. a. an Erkenntnissen der aktuellen Lehr-/Lern Diskussion, indem sie z. B. die Individualisierung und Flexibilisierung von Angeboten berücksichtigen oder sich mit der Frage der Lernorte beschäftigen und z. B. interdisziplinäre Lernwerk-

stätten einrichten. Hervorzuheben ist ebenfalls der Einsatz von individuellen Förderplänen für Teilnehmende, die *gemeinsam* mit ihnen bearbeitet werden.

- Aufgrund der Komplexität der Thematik, aber auch bedingt durch knappe finanzielle Ressourcen nimmt die Bedeutung und Notwendigkeit von Kooperationen und Verzahnung zu. Das gilt sowohl auf lokaler und regionaler als auch auf landes- und bundesweiter Ebene. Gelingt es, das ausgeprägte Ressortdenken zu überwinden, können verstärkt übergreifende Modelle und Projekte entwickelt und durchgeführt werden, wobei unterschiedliche finanzielle Förderungen beansprucht werden müssen. Bisher gibt es nur wenig Beispiele für derartige „Verbünde“.
- Bezüglich der Qualifikation des Personals zeigt sich unter anderem, wie entscheidend ein neues Lehr-/Lernverständnis ist, wenn es z. B. darum geht, *gemeinsam* Lernprozesse zu initiieren und zu gestalten oder auch mit Ungewissheiten umzugehen. Von zentraler Bedeutung bei einem Wechselspiel von Lehren und Lernen ist dabei die Fähigkeit einer kontinuierlichen Reflexion – sowohl Selbstreflexion als auch Methoden- und Prozessreflexion.
- Wenn bereichsübergreifend agiert und möglichst viele Multiplikatoren sowie die Sozialpartner einbezogen und beteiligt werden sollen, bietet es sich an, regelmäßig Diskussionsforen und/oder Runde Tische zu installieren. Von besonderer Bedeutung ist, die Thematik in übergeordnete Fragestellungen einzubinden. Hilfreich ist ferner, auch „fachfremde“ Experten anzusprechen – im Sinne eines „Zwischenrufs“, um aus anderen Sicht- und Vorgehensweisen neue Anregungen für das eigene Handeln zu gewinnen. Des Weiteren bieten sich vielfältige Möglichkeiten, wenn zukünftig verstärkt europäische und außereuropäische Kollegen einbezogen werden, aus deren Erfahrungen zu lernen. Eine Möglichkeit könnte darin bestehen, Partnerschaften mit anderen Ländern/Einrichtungen einzugehen und Netzwerke zu bilden.
- Anzuregen ist weiterhin, bei Veranstaltungen verstärkt auch andere Formen oder Methoden wie „Zukunftswerkstatt“ oder „Open Space“ zu nutzen. Die genannten Beispiele bieten die Möglichkeit, sich einmal von den bekannten und vertrauten Vorgehensweisen zu lösen und die gewohnten Pfade zu verlassen, was neue Möglichkeiten eröffnen kann. Hervorzuheben ist, dass eingeschliffene und begrenzende Denkweisen überwunden werden und somit neue Lösungen und kreative Ideen Gestalt annehmen können.

## Schlussimpressionen – Subjektive Ansichten von Grundbildung

Als bekanntes Phänomen gilt zwar: „Je mehr man sich einem Begriff nähert, desto mehr entzieht er sich“ – so Alexander Kluge, dennoch soll zum Schluss die Gelegenheit genutzt werden, die subjektiven Zugänge der Autorinnen dieses Bandes zu dokumentieren.

Es geht nicht um eine kanonische Definition von Grundbildung. Die hier getroffene Auswahl gibt Ansichten der einzelnen Autorinnen wieder. Dabei lassen sich einerseits Übereinstimmungen, andererseits Besonderheiten feststellen, was mit den Erfahrungen aus den verschiedenen Arbeitsfeldern zusammenhängt. Die Ansichten sind nicht weiter verschmolzen, um die oben angesprochene Vielfalt und Dynamik von Bildung zu erhalten. Dies geschieht in der Hoffnung, Dialoge anzuregen und zur Auseinandersetzung aufzufordern, um den Begriff Grundbildung auf den verschiedenen Ebenen diskutierbar zu machen.

### Subjektive Zugänge

Da Grundbildung dem einzelnen Menschen Partizipation an der Gesellschaft und soziale Integration ermöglichen soll, verlangt dieser Bildungsbereich eine besondere Sorgfalt und Aufmerksamkeit. Dabei geht es darum, eine lebenslange Grundbildung zu verorten und zu verankern. Für eine zeitgemäße Grundbildung sind drei Elemente von zentraler Bedeutung: Reflexionsfähigkeit, Bezüge herstellen und Zusammenhänge erfassen können sowie Beziehungsfähigkeit.

*Reflexionsfähigkeit:* Selbstwahrnehmung und die Fähigkeit zur Selbst-Reflexion ermöglichen eine differenzierte Wahrnehmung der eigenen Person. Für Menschen mit einer schwierigen oder gescheiterten Lerngeschichte ist es hilfreich, sich mit der eigenen Lernbiographie auseinanderzusetzen und schrittweise neue Lernmöglichkeiten auszuprobieren.

Eine weitere Reflexionsebene schließt sich an. Es ist notwendig, gesellschaftliche und soziokulturelle Entwicklungen zu betrachten, Vergleiche zu ziehen und Einschätzungen vorzunehmen. Dieses Vorgehen bedeutet eine große Herausforderung für die Lernenden, da es sich um äußere Gegebenheiten und Vorgänge handelt, die das eigene Leben beeinflussen oder gar bestimmen, die als undurchschaubar und übermächtig erfahren werden. Eine Annäherung und genauere Betrachtung trägt jedoch dazu bei, genauere Unterscheidungen im Hinblick darauf vorzunehmen, wo Grenzen gegeben sind, aber auch, wo sich Möglichkeiten und Spielräume eröffnen.

*Bezüge herstellen und Zusammenhänge erfassen:* Um den immer komplexer werdenden Lebensalltag besser bewältigen und gestalten zu können, sind Orientierungshilfen nötig. Eine Möglichkeit der Orientierung besteht darin, dass man in der Lage ist, Strukturen zu erkennen, sich wiederholende Muster zu entdecken und Zusammenhänge herzustellen.

*Beziehungsfähigkeit* ist eine Grundvoraussetzung für den Umgang mit anderen Menschen. Um eine Beziehung aufnehmen und gestalten zu können, ist es nicht nur wichtig, sich über eigene Vorstellungen Klarheit zu verschaffen, sondern auch die Bereitschaft zu entwickeln, sich auf ein Gegenüber einzulassen, zuzuhören und Andersartigkeit zuzulassen.

Monika Tröster

Grundbildung braucht Zeit. Die Lernenden eignen sich die Inhalte an, die für die Sprach- und Lebensgemeinschaft, in der sie aufwachsen, normal und selbstverständlich sind, die eine gemeinsame Referenzbasis bilden.

Mit dem inhaltlichen Wissen muss eine Fähigkeit zur Herstellung von Zusammenhängen verbunden werden. Erst durch die Verbindung der Wissensbestände untereinander und mit dem Erlebten entsteht das, was ich Bildung nennen würde.

Ausschlaggebend für die Herstellung von Zusammenhängen ist die Fähigkeit, das eigene Wissen zu kennen und das eigene Denken bedenken zu können. Im Begriff der Metakognition ist bezogen auf ein Innen die Fähigkeit ausgedrückt, die Perspektive zu wechseln, zu abstrahieren, Bewegungen zwischen Allgemeinem und Besonderem zu vollziehen. Dies bedeutet auch Selbstwahrnehmung, die Aktivitäten möglich macht.

Zum Zweiten bezogen auf ein Außen, hier betrifft die Bewegung soziale Räume, in welchen man selbständig und kooperativ mit anderen umgeht. Die Selbstwahrnehmung, die durch innere und äußere Vorgänge stattfindet, führt zu einer bewussten Wahrnehmung des Körpers, der Gedanken, der Vorgehensweisen (im Denken und im Sozialen), der Gefühle, des Sprechens. So besteht eine dritte Weise von Metakognition in dieser Verbindung von innen und außen. Hierzu spielt die Sprache, spielen die Begriffe als Wegweiser in geordneten sozialen, sprachlichen und kognitiven Zusammenhängen eine bedeutende Rolle.

Basis der Grundbildung ist der sorgfältige Erwerb der Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben, Rechnen.

*Marie-Cécile Bertau*

In fortlaufender Evaluation meiner Arbeit mit Auszubildenden aus dem Bereich der beruflichen Rehabilitation sind für mich derzeit drei Stützpfiler als tragende Elemente von Grundbildung erkennbar:

**Beziehungsfähigkeit:** Die Beziehung zur eigenen Person, das Wissen um eigene Grenzen und Stärken, um eigene Ziele, Wünsche und Vorstellungen ist Grundlage für den Kontakt und die Gestaltung der Beziehung zu anderen Menschen. Diese Fähigkeit – früher in der Regel Produkt familiärer Erziehung – kann nicht mehr vorausgesetzt werden, sie muss gelernt werden.

**Akzeptieren von Unterschieden:** Mit der Festigung der Beziehung zu sich selbst und zu anderen, mit dem Wissen „Das will ich – das will ich nicht“, mit der Fähigkeit, Fragen stellen zu können, und der Entwicklung des eigenen Selbstwertgefühls ist ein wichtiger Schritt getan, um Unterschiede zulassen zu können.

**Zusammenhänge sehen und herstellen:** Die Komplexität unseres Alltags, die Vielfalt von Meinungen und Dingen, die uns umgeben, fordern in zunehmendem Maße von uns, Ordnungssysteme zu erkennen und aufbauen zu lernen: Ordnungssysteme, die es möglich machen, die Maßstäbe für ein selbstbestimmtes Leben zu finden zur Einordnung und Bewertung der Anforderungen, die an uns gestellt werden.

*Adelgard Steindl*

Grundbildung muss Basis für lebenslanges Lernen sein, an individuelle Bildungsinteressen anknüpfen und individuell bedeutsame Perspektiven sowie Teilhabe an der Gestaltung der Gesellschaft ermöglichen. Und zwar insbesondere vor dem Hauptschulabschluss und auf den Ebenen von Haupt- und Realschulabschluss.

Grundlage bleibt die Beherrschung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, verbunden mit der Fähigkeit zur sinnvollen Auswahl von Informationsquellen zur Wissensaneignung.

Die Erweiterung von fachlichem Grundwissen, verbunden mit der Entwicklung der Fähigkeit, Zusammenhänge – v. a. auch mit Hilfe von Erfahrungswissen – aufzuspüren und herzustellen, führt zu Kompetenzen, die persönliche Entscheidungsfindung und Lebensgestaltung ermöglichen.

Grundbildung trägt Prozesscharakter und befindet sich in ständiger persönlichkeitsabhängiger und persönlichkeitsbezogener Veränderung.

*Edda Bergmann*

Grundbildung ist für mich Voraussetzung und Rüstzeug für die Fähigkeit zu reflektieren, sich auseinanderzusetzen, die eigenen Wünsche, Vorstellungen und Meinungen in Bezug und im Verhältnis zu anderen zu sehen. Unabdingbar hierfür ist es, einen Perspektivenwechsel vornehmen zu können, und dieser ist Ergebnis der Fähigkeit, Distanz herzustellen zu können, einer Voraussetzung zu fruchtbarer Reflexion.

Wie entwickelt sich nun dieses Rüstzeug, was gehört dazu?

Neugierig sein, zuhören können, ausreden lassen, Informationsquellen aufspüren und einbeziehen und Spaß am Ausprobieren sind wichtige Fähigkeiten. Das Individuum braucht Raum, um Neues aufnehmen zu können, es muss Freude daran haben, sich gestaltend zu erleben, auch als selbst-gestaltend im Sinne von lernend. Die Entwicklung von Zielvorstellungen, z. B. von der, als erwachsene Person lesen und schreiben zu lernen, bleibt möglicherweise noch im Wunschstadium stecken, wenn nicht durch die Distanzierung Lernschritte systematisch gemacht und eigene Lernfortschritte erkennbar werden.

Zur Grundbildung sollten die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen ebenso wie die „Sozialtechniken“ gehören: der verantwortungsbewusste und vorurteilsfreie Umgang mit anderen Menschen.

*Angelika Schlemmer*

## **Anmerkungen**

- 1 Die Zahl der Einrichtungen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten erhöhte sich von 23 (1992) auf 71 (1994), was einer Verdreifachung entspricht. Parallel haben sich die Kursangebote von 36 (1992) auf 128 (1994) und die Zahl der Teilnehmenden von 235 auf 822 erhöht. Weiterhin ist es gelungen, die einstige Tabuthematik mehr in das öffentliche Bewusstsein zu rücken (vgl. Tröster 1996, S.24 ff.).
- 2 Zitiert nach einer Übersetzung von U. Giere, in: Nacke, B./Dohmen, G. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13. bis 15. Dezember 1995 in Bensberg, Bonn 1996, S. 153
- 3 Eine ausführliche Beschreibung der Maßnahme gibt Marie-Luise Oswald in ihrem Beitrag: Am Ende der Schule ohne Ausbildungs- oder Berufsreife – Leinbiografien junger Menschen in Praxis und Theorie. In: Stark,W/Fitzner, Th./Schubert, Ch.: Junge Menschen in der berufsorientierten Alphabetisierung. Stuttgart 1999, S. 34-39

## **Grundbildung – Bildung für Arbeit**

---

Bildung weist in unserer Gesellschaft auf Arbeit, denn sie ist für Arbeit gedacht. Weil sich die Arbeitswelt verändert hat, haben sich die gesellschaftlichen Ansprüche an Bildung und Ausbildung verändert.

Die Verschiebungen von einer Produktions- zu einer Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft führen dazu, dass hergebrachte Wissens- und Ausbildungsformen allmählich aufgelöst werden. Ein Fakten- oder Bestandswissen, ein Wissen, das mit einer umgrenzten Ausbildungszeit und -struktur verbunden war, wird abgelöst von einem Prozesswissen, einem prozeduralen und strategischen Wissen. Um diesen Wissensformen gerecht zu werden, werden andere Aus- und vor allem Weiterbildungsstrukturen entworfen. Periodisch erneuertes, im Fluss gehaltenes Wissen führt zu einer „Flexibilisierung zwischen Bildungsphasen und Berufstätigkeit“, so dass die Dreiteilung Schule – Ausbildung – Beruf mit je spezifischen und voneinander abgeschlossenen Tätigkeitsfeldern auf lange Sicht verändert wird (vgl. Qualifikationsbedarf ... 1991).

Qualitativ bedeuten diese Verschiebungen u. a. eine Zunahme an Komplexität und Abstraktheit. Die Arbeitsabläufe werden in sich komplexer, weniger übersichtlich und ersichtlich, sie sind kaum noch an eine Gegenständlichkeit gebunden. Unsere Gesellschaft entwickelt zum Ende des 20. Jahrhunderts eine Auflösung von Materie und Ort: Die globale Ökonomie und der Übergang von rohstofforientierten zu wissensbasierten Industrien führen zu einer Zeit- und Ortlosigkeit für wirtschaftliche Vorgänge. Diese Auflösung wirkt sich im Alltag und in der Arbeit der Einzelnen stark aus.

Durch diese einschneidenden Verschiebungen werden die Bruchstellen der Gesellschaft und insbesondere der Bildungslandschaft deutlich sichtbar. Das Problem des funktionalen Analphabetismus in Industriestaaten zeigt eine solche Bruchstelle. Keine Gesellschaft war je vollständig alphabetisiert, aber das gegenwärtige Ausmaß der ungenügenden Alphabetisierung ist gerade im Hinblick auf den technischen Entwicklungsgrad unserer Gesellschaft höchst problematisch. Die Konsequenz daraus ist eine Ausgrenzung ganzer gesellschaftlicher Gruppen aus ökonomischen und politischen Abläufen, und dies bedroht langfristig die Kohärenz der Gesellschaft.

Hinweise auf ein beträchtliches Ausmaß unzureichender Grundqualifikationen finden sich in der von der OECD 1994 und 1995 durchgeführten

ersten Studie zur Literalität Erwachsener in Industriestaaten (International Adult Literacy Survey, IALS).

Die Studie untersucht die Fähigkeiten der Testpersonen in drei Aufgabenarten: 1. im Umgang mit Texten, 2. im Umgang mit schematischen Darstellungen und 3. im Umgang mit Zahlen. Für die Untersuchung wurden die drei Aufgabenarten jeweils nach einer statistischen Methode von 0 bis 500 skaliert; der Schwierigkeitsgrad der einzelnen Aufgaben wird durch die Bearbeitung aller Testpersonen auf der jeweiligen Skala bestimmt. Den einzelnen Testpersonen wurde entsprechend ihrer Leistung eine Position auf den Skalen zugeordnet. Diese Position gibt an, dass die Person die Aufgaben dieses Schwierigkeitsgrads mit einer 80-prozentigen Wahrscheinlichkeit lösen kann. Die Skalen jeder Aufgabenart werden in fünf Niveaus (level) aufgeteilt, das Niveau 1 ist das niedrigste, das Niveau 5 das höchste.

In Deutschland finden sich 14,4% der für den Umgang mit Texten getesteten Personen auf dem Niveau 1 wieder, das heißt: 14,4% schaffen höchstens die Anforderungen, die auf dieser untersten Stufe gestellt werden, das ist etwa jeder Siebte. Eine solche Anforderung besteht beispielsweise darin, aus dem kurzen Text einer medizinischen Verpackungsbeilage herauszusuchen, wie viel Tage man das Medikament höchstens einnehmen sollte. Die Angabe findet sich wörtlich im Text unter der Überschrift „Dosierung“ und muss nicht gefolgert, sondern lediglich gefunden werden. Dieses Niveau entspricht einem Skalenbereich von 0-225. Das heißt, darin enthalten sind jene, die gar nichts geschafft haben, und jene, die zwar etwas geschafft haben, aber nicht über den Schwierigkeitsgrad dieser Stufe hinausgelangen.

Zu betonen ist, dass sich aus den Untersuchungsergebnissen nicht ableiten lässt, wie viele funktionale Analphabeten es gibt. Das liegt zum einen an der Anlage der Studie. Sie testet nur das Lesen und Verstehen, nicht aber das Schreiben. Funktionale Analphabeten charakterisiert aber häufig gerade die Diskrepanz zwischen dem Lesen- und dem Schreibenkönnen. Zum anderen nimmt die Studie eine Zuordnung auf dem Niveau 1 mit einer Bandbreite vor (Punktzahl 0 bis 225). Aus informellen Befragungen funktionaler Analphabeten, die an Kursen teilnehmen, ist außerdem bekannt, dass sie an einer solchen Studie nicht teilnehmen würden (Anteil der Nichtteilnehmer: 18,4% der Bruttostichprobe, vgl. Peek 1996, S. 30).

Aus der Tatsache, dass die OECD-Studie keine quantitativen Aussagen macht, lässt sich allerdings ebenso wenig ableiten, dass das Problem des funktionalen Analphabetismus in Deutschland vernachlässigbar ist und dass es kei-

nen Handlungsbedarf gibt. Unbestritten bleibt, dass in hochentwickelten Ländern eine beunruhigend hohe Zahl von Menschen in den ersten beiden Fähigkeitsniveaus zu finden ist. In Deutschland sind es 20%, die auf den Niveaus 1 und 2 anzusiedeln sind (je Niveau sind die drei Aufgabenbereiche addiert und gemittelt). Das heißt, dass 20% der Deutschen mehr oder weniger sicher die einfachen Aufgaben der ersten beiden Fähigkeitsstufen lösen können, jedoch häufig bei den Aufgaben der Stufe 3 versagen. Auf dem Niveau 1 muss der Leser eine einzige Information im Text ausfindig machen, die wörtlich in der Aufgabenstellung gegeben ist. Die Texte sind kurz und enthalten strukturierende Hilfen wie Absatzüberschriften oder Kursivdruck, wodurch das Auffinden der Information erleichtert wird. Auch auf dem Niveau 2 geht es meist um das Herausfinden von Informationen aus einem Text, die Anforderungen sind jedoch insofern komplexer, als nicht nur *eine* Antwort gefordert wird und zum Teil Alternativinformationen vorhanden sind. Hier wird damit begonnen, Informationen zu integrieren, zu vergleichen oder gegenüberzustellen. Ein Beispiel: Aus einem Text über die Pflanze Fleißiges Lieschen soll herausgearbeitet werden, was geschieht, wenn die Pflanze einer Temperatur von 14°C oder weniger ausgesetzt wird. Im Text heißt es: „Wenn die Pflanze einer Temperatur von 12-14°C ausgesetzt ist, verliert sie ihre Blätter und wird nicht mehr blühen.“ Im vorhergehenden Satz sind Informationen über die Bedürfnisse der Pflanze unter diversen Temperaturen enthalten: Diese Informationen erschweren die Aufgabe, da sie den Leser ablenken können.

Für Experten gelten erst die Fähigkeiten, die der Stufe 3 zugeordnet sind, als jene, die „zum Meistern der Anforderungen des Alltags- und Erwerbslebens in einer modernen Gesellschaft erforderlich sind“ (CERI 1997, S. 45). Zu diesen Fähigkeiten gehört, verschiedene Informationsquellen integrieren zu können, um komplexere Probleme zu lösen. Diese Einschätzung von Experten spiegelt damit die oben beschriebenen Verschiebungen wider, die einer gesellschaftlichen Zunahme an Komplexität entsprechen.

Nach Bildung oder Grundbildung zu fragen heißt also, immer auch nach der Arbeit zu fragen. Nach der Skizzierung ihrer Veränderungen soll im Folgenden ein Ausschnitt aus der gegenwärtigen Diskussion um Arbeits- und Lebensformen, an der die verschiedensten Soziologen, Ökonomen, Kulturanthropologen beteiligt sind, dargestellt werden, um den Zusammenhang von Bildung und Arbeit schärfer zu fassen.

Marco Revelli, Fordismus-Experte an der Universität Turin, stellt in einem Interview die beiden Modelle Fordismus und Postfordismus gegenüber. Aus dieser Gegenüberstellung werden die Elemente deutlich, die bei den einschnei-



denden Verschiebungen in der Arbeitswelt eine Rolle spielen. Die Hauptmerkmale des Fordismus sind das hohe Niveau der Formalisierung der Arbeitsprozesse und das hohe Niveau ihrer Planbarkeit. Das Modell ist damit auf Übersichtlichkeit angelegt: Störungen von außen können auf ein Minimum reduziert werden, die Bedingungen der Produktion sind im Prinzip bekannt. Daher ist alles, was die Arbeitsleistung vereinheitlicht, dem Fordismus zweckdienlich. Zur Übersichtlichkeit gehört ferner, dass es zwei klare, einander gegenüberstehende Parteien gibt: Arbeitnehmer und Arbeitgeber, Arbeit und Kapital. Daraus ergeben sich klare Positionen und eine klare Zielrichtung für die Arbeiterbewegung und die von ihr getragenen Verhandlungen mit der fordistischen Industrie. Dieses übersichtliche Gegenüber stellt eine Struktur dar, in der gegensätzliche Interessen existieren, die überhaupt Verhandelbarkeit erzeugen („Gesellschaft“). Die Konfliktlinien verlaufen dementsprechend vertikal: zwischen Kapitalisten und Proletariern, Privilegierten und Subalternen. Der Konflikt ist ein Klassenkonflikt.

Interessant ist die Rolle des Subjekts. Das Subjekt, der Einzelne ist eine Störung, weil er mit seiner menschlichen Unvorhersehbarkeit die rationalen Prozesse in der fordistischen Industrie behindert. Und gerade deswegen – um Revelli zu ergänzen – funktioniert der Zusammenschluss der Subjekte zu Gewerkschaften, funktioniert Solidarität. Und die Vereinheitlichung der Subjekte in eine Masse, mit der verhandelt werden kann, dient wiederum der Handhabbarkeit der Subjekte (Verhandlungen möglich) und damit der Rationalisierung.

Kennzeichnend für den Postfordismus ist demgegenüber für Revelli, dass die Vertragsfähigkeit tendenziell verschwindet. Dies leitet sich ab aus verschiedenen Veränderungen. Die Umgebung der postfordistischen Industrie ist unvorhersehbar, daher verlangt der Arbeitsprozess ein „hohes Niveau besonderer Mobilisierung“, welche mit Treue, Selbstaktivierung der Arbeitskraft, Beteiligung etc. bezeichnet wird. Alle Spannungen, die diese unvorhersehbare Situation mit sich bringt, entladen sich auf die Arbeitskräfte, von denen ein Höchstmaß an Flexibilität verlangt wird. Damit ändert sich die Rolle der Subjekte: Sie werden nicht mehr als Störquellen angesehen, sondern als eine Ressource in einer Umgebung, in der nicht einmal mehr die Arbeitsschritte formalisiert werden können. Da auch die Subjektivität der Arbeit nicht formalisiert werden kann, kann sie kaum Gegenstand von Verträgen sein. So wird vom Arbeiter „Hingabe“ verlangt, das Erbringen der Arbeitsleistung wird in einer emotionalen Dimension erfasst. Auf diese Weise wird die postfordistische Fabrik zur „totalen Institution“.

Den totalitären Aspekt von Arbeit sieht auch Gerburg Treusch-Dieter: Es ist „die Moderne, die den Begriff der Arbeit totalisiert, indem sie jede Subjekt-

werdung als Arbeit an sich selbst und an der Gesellschaft definiert.“ Die Moderne verkläre Arbeit als Sinn des Lebens – und schafft dadurch die Grundlage für das, was Revelli „Hingabe“ nennt. Es gibt keine Übersichtlichkeit mehr: weder im absehbaren Produktionsprozess noch in Parteien. Stattdessen bildet sich eine Logik der Gemeinschaft heraus, die dem Modell der Familie nahe kommt. Die Konflikte sind jetzt horizontaler Natur: Es sind Konflikte zwischen Subjekten, die sozial auf dem gleichen Niveau stehen, zum Beispiel lohnabhängige Fabrikarbeiter und fremdbestimmte selbständige Arbeiter; junge und alte Arbeiter; Arbeitslose und Rentner; Migranten und Arbeitslose; Nord und Süd (Italien); West und Ost (Deutschland). Es gibt keinen Klassenkonflikt mehr, sondern Wettbewerb zwischen den „atomisierten Figuren der Arbeitswelt“, wodurch die kollektive Zersplitterung zunimmt und die Individualisierung wächst.

Die tiefe Prägung unserer Gesellschaft durch die Arbeit analysiert auch der Wiener Berufsbildungsforscher Erich Ribolits, und zwar insbesondere im Zusammenhang mit den Veränderungen der modernen Arbeitswelt. Ähnlich wie Revelli konstatiert Ribolits, dass die in der hergebrachten Produktionslogik vorherrschenden Hierarchien sowie die Arbeitsteilung zunehmend ungeeignet werden. Und zwar liege dies daran, dass die komplexer gewordenen betrieblichen Abläufe nicht mehr durch eine klar differenzierte Ziel-Mittel-Vorgabe eingrenzbar seien und sich daher auch nicht mehr durch hierarchische Kontrolle steuern ließen. Die Konsequenzen für die Einzelnen sind deutlich: „Selbstdisziplinierung im Sinne der ökonomischen Logik ist eine nicht zu hinterfragende Primärtugend“ (Ribolits 1995, S.169). Das heißt, eine allseitig flexible und selbstkontrollierte Arbeitskraft wird gefordert. Franz Schandl, Ribolits referierend, formuliert prägnant: „Unterwerfung wird ersetzt durch Selbstbeherrschung.“

Die eingangs dargestellte Ablösung vom Materiellen findet ihre Entsprechung im menschlichen Bereich. Die Arbeit wird zunehmend immateriell, das heißt auch unkörperlich und in diesem Sinn nicht fassbar; die neue Form von Unterwerfung, von der Ribolits spricht, ergreift dementsprechend nicht mehr den Körper, sondern die Persönlichkeit des Menschen, sie verlagert sich nach innen. Marktfähig muss nicht mehr die Körperkraft, sondern die Persönlichkeit sein (die Körperkraft wird im Sinne einer Persönlichkeit verstanden, die fit und stets einsatzbereit ist).

Die Herausbildung der Arbeitstugenden als Persönlichkeitszüge führt zu den sogenannten Schlüsselqualifikationen. Gegenüber Fachkompetenzen oder funktionalen Qualifikationen, die schnell zerfallen, treten die Schlüsselqualifikationen mehr und mehr in den Vordergrund. Dazu gehören: Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Teamfähigkeit, Initiative,

selbständiges Lernen, kommunikatives Verhalten, Kritikfähigkeit, Belastbarkeit, Kreativität, logisches Denken, planvolles Arbeiten, Zielstrebigkeit – um nur einige zu nennen (vgl. Institut der deutschen Wirtschaft 1997; Qualifikationsbedarf ... 1991).

Das Herausstellen dieser Merkmale und Fähigkeiten als Ziele von Bildung und Ausbildung ist im Zusammenhang mit der postfordistischen Marktlogik sehr ambivalent, denn die neuen Tugenden tragen zugleich emanzipative Züge, da die Persönlichkeitsbildung im Vordergrund steht. Wer wollte abstreiten, dass Menschen mit den aufgezählten Merkmalen emanzipierter seien als reaktive und passive Arbeitskräfte, die sich als Rädchen in ein hierarchisches System fügen? Möglicherweise täuscht der Eindruck jedoch und beide sind angepasst an die Erfordernisse des Marktes, beide sind unfrei.

Der bereits genannte Begriff Individualisierung scheint ebenfalls ambivalent zu sein. Einerseits ist die Emanzipation von den traditionellen Bindungen zu begrüßen, die dem Individuum erlaubt, sich selbst stärker zu bestimmen. Andererseits führt dieses Freisetzen zu risikoreichen und nicht für alle Mitglieder der Gesellschaft gleichermaßen gut zu kompensierenden Zuständen des Nicht-eingebunden- und Nicht-abgesichert-Seins, und zwar in sozialer, ökonomischer, politischer und nicht zuletzt psychischer Hinsicht. Die Konsequenzen solcher „Freisetzung“ für benachteiligte Jugendliche beschreiben beispielsweise Hiller (1997) und Rützel (1997) eindrucksvoll.

Individualisierung bedeutet in der postfordistischen Gesellschaft auch die Individualisierung der Probleme, die Verlagerung „gesellschaftlicher Bruchstellen“, die höhere Verantwortlichkeit der Einzelnen: Die Probleme werden privatisiert und nicht mehr im Zusammenhang staatlicher Verpflichtungen behandelt.

Im Hinblick auf die eingangs beschriebene Auflösung von Materie und Ort ist nun zu ergänzen, dass durch diese Auflösung Ankerpunkte, Zentren, Orientierungen und feste Strukturen sowohl materieller Art (Industriezonen verwahrlosen zugunsten der telekommunikativen Vernetzung im Zuge der Globalisierung) als auch psychischer Art (Auflösung sozialer Formen und Bindungen) mehr und mehr verschwinden. In diesem Zusammenhang erscheint es als symptomatisch, dass das Ich als voll entwickelte und voll kontrollierte Persönlichkeit der letzte feste Ort ist, der seinerseits zu fortwährender Mobilität verurteilt scheint.

Kommt die Entwicklung der gesellschaftlichen Realität auch nur annähernd den hier ausgeführten Vorstellungen nahe, so ist eine verstärkte Aufmerk-

samkeit für die Bindungsmöglichkeiten zu fordern, die eine Gesellschaft als Gemeinschaft zusammenhalten. Eine dieser Möglichkeiten stellt Bildung dar, und in besonderem Maße gilt dies für Grundbildung.

## **Bildung und Verwertbarkeit**

---

Das vorherrschende postfordistische Marktmodell, das zu einer Übernahme betriebswirtschaftlicher Denk- und Ausdrucksweisen in vielen Bereichen führt, prägt mehr und mehr auch die Vorstellung von Bildung, und zwar im Sinne einer Betonung ihrer Verwertbarkeit. Dies gehorcht der Idee eines allumfassenden, quasi-natürlichen und heilsamen ökonomischen Wettbewerbs, der sich nach Kosten-Nutzen-Rechnungen orientiert. Das Modell reduziert die Gesellschaft zu einer Ansammlung von Einzelnen, die in scharfen horizontalen Konkurrenzen zueinander stehen. Gruppen sind vor allem als Zielgruppen definiert: was sie konsumieren (könnten), was sie kaufen (könnten).

In diesem Zusammenhang kommen der Pädagogik zwei einander widersprechende Aufträge zu. Sie versucht, Bildung als Wert an sich in einem bürgerlich-aufgeklärten Sinn zu vertreten und zu vermitteln und damit das Individuum zur Verinnerlichung eines Wertekanons zu erziehen (vgl. Schiffauer 1997, S. 45ff.). Zugleich muss sie auf die Verwertbarkeit achten, Bildung daher als verkäufliches Produkt behandeln und nicht zuletzt anhand des Bildungsgrades und der sogenannten Bildungsfähigkeit und -willigkeit zu einer Auslese der ihr anvertrauten Menschen beitragen.

Angesichts der an Bedeutung zunehmenden Schlüsselqualifikationen, die auch als Aufwertung der Persönlichkeitsbildung gelesen werden können, spitzt sich der beschriebene Widerspruch zu. Es ist schwer auszumachen, ob und inwieweit die Forderungen des Marktes nach kreativen, sozial kompetenten, kritikfähigen, kommunikativen und logisch denkenden Menschen dem bürgerlich-aufgeklärten Menschenbild entsprechen. Möglicherweise steht man einer Verschränkung von Wahrem und Falschem gegenüber – ein Ausdruck, den Negt (1998) in ähnlichem Zusammenhang verwendet. Hilfreich kann sein, das vorherrschende Modell auf seine mitgeführten Vorstellungen, Denk- und Sprechweisen, auf seine Leitmetaphern zu befragen.

Bildung als Ware verdinglicht Eigenschaften von Menschen, denn sie löst sie von ihnen ab, macht sie scheinbar verfügbar, lässt sie verderben, alt und unbrauchbar werden. Diese Verdinglichung steht gegen menschliche Prozesse, wie das Lernen, das Kommunizieren und das Erfahren. Es entsteht das Bild des allseits verfügbaren, weil immer flexiblen, ankerlos driftenden Menschen, der

zur ständigen Veränderung bereit ist (vgl. Sennett 1998). Oder, wie Oskar Negt (1998) es ausdrückt: eines leistungsbewussten Mitläufers. Die hohe Beweglichkeit dieses Menschen entspricht der Beweglichkeit von Gütern, die der Markt umso mehr schätzt, je weniger Grenzen sie kennen.

In einem Gegenentwurf sollte die Frage nach der Rentabilität in allen Bereichen ersetzt werden durch jene nach dem gesellschaftlichen Nutzen und den sozialen Folgen. Nutzen und Folgen zu bedenken heißt, die Idee des Gemeinwohls neu zu beleben. Eine derartige Gemeinschaft hat verbindliche Regeln, die das Zusammenleben schützen und unterstützen. In dieser Gemeinschaft sind die Menschen aktive und solidarische Bürger. Gemeinschaften solcher Ausprägung werden im Sinne neuer Gesellschaftsentwürfe bereits diskutiert (vgl. Keupp 1997). Bildung wird dann als nicht-verwertbares Wissen konzipiert, das nicht primär für den ökonomischen Kreislauf gedacht ist, und nicht als Produkt und Angebot, das im Wert verfallen kann. Vielmehr bereichert das Wissen den Einzelnen und die Gemeinschaft, in der er lebt (Idee des freizügigen Austauschs), es gehört zum sogenannten Sozialkapital. Es ist Ressource des Einzelnen und der Gemeinschaft, zum Beispiel als Wissen über sich selbst, über Menschen, über die Gemeinschaft. Es gibt Orientierung und Genuss, es ist kommunikativ und lebt vom Austausch. Es ist zeitlich und quantitativ nicht beschränkt.

Dieses Wissen ist ein Überfluss, weil es nicht dem Markt, sondern dem sozialen Zusammenhalt, dem täglichen Leben und der Lösung gemeinsamer Probleme dient. Es erweist sich als besonders wichtig, wenn Arbeit nicht mehr alleiniges Definitionskriterium eines erfüllten, sinnvollen Lebens sein kann. Der Mensch ist dann außerhalb seiner Verwertbarkeit noch etwas anderes, hat noch etwas anderes, kann noch etwas anderes. So verstandenes Wissen erhält die Gemeinschaft als solche, sorgt für die Bindung der Einzelnen an sie und verhindert ein Zerfallen der Gesellschaft in Individuen und Gruppen, die einander ausgrenzen und nur in nutzenorientiertem Austausch miteinander verkehren.

## **Reichtum Bildung?**

---

Der Begriff ‚Reichtum‘, verknüpft mit dem Begriff ‚lebenslanges Lernen‘, ist von der UNESCO-Kommission, die unter der Leitung von Jacques Delors von 1993 bis 1996 zum Themenkreis von Bildung und Lernfähigkeit arbeitete, geprägt worden. Dieser Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert soll kritisch beleuchtet werden, weil er prägende Vorstellungen und Begriffe transportiert, die bereits zum unhinterfragten Bestand der Bildungsdiskussion gehören.

Ausgegangen wird von einer Auflistung alarmierender Zustände, die in den verschiedensten Hinsichten die Gesellschaften des ausgehenden 20. Jahrhunderts bestimmen. Es ist die Rede von der Überbevölkerung, von ökologischen und sozialen Krisen (Armut, Entwurzelung, Landflucht, Diskriminierung von Randgruppen), von politischen und wirtschaftlichen Problemen. Dieser Auflistung wird ein Katalog von Maßnahmen gegenübergestellt, in welchen die Bildung die herausragende Rolle spielt: Bildung wird als das Gegenmittel schlechthin gesehen, damit ist sie zuständig für die Behebung aller Übel.

So dient Bildung der Orientierung in der komplexen Welt, und zwar in der Informationsflut, in den Beziehungen zwischen den Menschen und ihrer Umwelt, in der Ortsbestimmung des Selbst und in der Ausbildung von Identität. Weiterhin soll Bildung die Spannungen im Sozialgefüge auffangen, Gemeinsamkeiten herstellen und zu Humanismus und Solidarität führen, und zwar offenbar von selbst. Gern wird in diesem Zusammenhang das (virtuelle) Kommunikationsnetz angeführt, das auf natürliche Weise die Idee der Nachbarschaft fördere und „unbegrenzte zwischenmenschliche Beziehungen“ schaffe, welche eben zu einer selbstverständlichen Solidarität führen.

Ausgerichtet ist diese Sicht von Bildung an einem aufklärerischen Ideal, das in vielen Sätzen immer wieder beschworen wird, z. B.: „Eine der Hauptfunktionen von Bildung ist, die Menschheit darauf vorzubereiten, ihre Entwicklung selbst zu gestalten. Sie muss ausnahmslos alle Menschen befähigen, ihr Schicksal in die eigene Hand zu nehmen, damit sie zur Weiterentwicklung ihrer Gesellschaft beitragen können“ (S. 66).

Diese häufig pathetische Rhetorik wird immer wieder abgelöst von Bekenntnissen der Anpassung an wirtschaftliche Vorgaben und Veränderungen. Beide den Bericht prägende Momente – die emphatische Betonung der Bildung für die Entwicklung des Menschen und der Menschheit sowie das Bekenntnis der Anpassung an die Wirtschaft – wechseln einander in unverbundener Weise ab. Es entsteht der Eindruck großer Utopien, die realen wirtschaftlichen Gegebenheiten rasch und vor allem folgenlos Platz machen können. Es erstaunt dann kaum, dass sich eine grundsätzlich positive Haltung zum Wirtschaftswachstum findet; dies scheint das heilbringende, Utopien einlösende Mittel zu sein. Paradigmatisch seien anhand zweier Zitate solche Bekenntnisse angeführt.

„Das unglaubliche Tempo der technologischen Veränderungen hat Unternehmer wie Regierungen überzeugt, dass Arbeitnehmer zunehmend flexibel sein müssen, da Wesen und Organisation von Arbeit sich unablässig wandeln. Es ist *lebenswichtig* geworden, bei diesen Veränderungen mitzuhalten oder

ihnen sogar einen Schritt voraus zu sein. ... Man kann von Bildungssystemen daher nicht länger erwarten, dass sie Arbeitnehmer für dauerhafte Industriepätze ausbilden. Sie müssen vielmehr *Individuen* befähigen, innovativ zu sein, sich zu entwickeln, sich einer rapide ändernden Welt *anzupassen* und Veränderungen *aufzunehmen*“ (S. 59, Hervorhebungen von der Autorin).

„Sachverständige aus verschiedenen Erdteilen äußerten gegenüber der Kommission die Hoffnung, Schulbildung ... könne eine größere Rolle spielen, um bei jungen Menschen die charakterlichen Qualitäten zu entwickeln, die ihnen helfen könnten, große Veränderungen vorherzusehen und sich ihnen anzupassen“ (S. 109)

In der Allzuständigkeit der institutionalisierten Bildung für die gesellschaftlichen Problemlagen ist eines der Kernprobleme zu sehen. Die Sehnsucht, die sich hier widerspiegelt, ist im Grunde anachronistisch. In Schriftgesellschaften verlagert sich die Tradierung von Wissen, das immer auch Tradition, Weltansicht etc. bedeutet, von der personal-kollektiven Vermittlung in die schriftlich vermittelte, individualisierte und institutionalisierte Aneignung. Auch das Wissen hat sich in dieser Entwicklung differenziert: Es besteht neben und in Konkurrenz zum Traditionswissen; es ist verteilt: medial und personal. Daher entfallen auch nach und nach verbindliche Wissensbestände („Bildungskanon“). Kommt dann noch hinzu, dass der monoethnisch konstruierte Nationalstaat sich als multiethnisch erweist, fallen letzte Verbindlichkeiten der alten Art weg und es müssen neue, und zwar plurale und doch orientierungsstiftende Momente gesucht werden.

Es gilt, in der zugelassenen Vielfalt identitäts- und orientierungsstiftende und damit einheitliche Momente zu finden. Die institutionalisierte Bildung ist hierbei nur *einer* der Akteure. Gestärkt und als Bildungsvermittler anerkannt werden müssten außerschulische Zusammenhänge wie Familie, Freizeiteinrichtungen, Vereine, Weiter- und Fortbildungsinstitutionen, Medien. Sie alle tragen zur Bildung bei, sie alle sollten Adressaten der Appelle der UNESCO-Kommission sein (können).

Am bedenklichsten erscheint schließlich in diesem Bericht, der in das 21. Jahrhundert begleiten soll, die Tatsache, dass nirgends Menschen handeln, sondern stets anonyme Kräfte, die stark personifiziert werden: „die Entwicklung“, „die Welt“, „die Informationsgesellschaft“ etc. Sie alle stellen Forderungen an die Menschen, die diese in einem Anpassungsprozess erfüllen müssen. Diese Kräfte sind offenbar unkontrollierbar, besitzen eigene Dynamiken, die teils als gefährlich, teils auch als wunderbar gesehen werden – Naturphänomenen nicht

unähnlich. Die Kräfte selbst werden nicht in Frage gestellt, die eigentliche Aktivität wird nicht bei den Menschen gesehen, die doch schließlich ihre Welt gestaltet haben und es immer noch tun. Daher ist nirgends die Rede von aktiven, umgestaltenden Menschen, vielmehr antworten sie immer nur auf die Entwicklung, auf die Informationsgesellschaft etc.

Aktive Beteiligung weist zurück auf eine Grundbedingung von Demokratie. Angesichts der Ergebnisse der IALS-Studie ist mit Albert Tuijnman, einem der Hauptverantwortlichen dieser Studie, zu betonen, dass niedrige Literalität auch ein politisches Problem ist. Tuijnman geht davon aus, dass in einer „advanced democracy“, einer fortgeschrittenen Demokratie, jeder mindestens die mit dem Niveau 3 der Studie verbundenen Fähigkeiten aufweisen sollte, und weist darauf hin, dass selbst in den Ländern Deutschland, Schweiz und Kanada ein Drittel der Bevölkerung als niedrigliterat anzusehen ist (Niveau 2) (Vortrag in der Evangelischen Akademie Bad Boll, 27.11.1996.)

Diesen politischen Aspekt von Bildung sprechen auch die Autoren der IALS-Studie deutlich aus: „Literacy skills are necessary for community participation, citizenship, and social cohesion“ (OECD 1997, S. 57.) („Literalität ist notwendig zur Teilnahme an der Gemeinschaft, zur Ausübung der bürgerlichen Rechte und Pflichten und zum sozialen Zusammenhalt‘.) Aus dieser Perspektive heißt Bildung und Grundbildung, Menschen handlungsfähig zu machen, damit sie ihre Welt gestalten können.

Bildung ist darüber hinaus als ein wichtiges Bindemittel in modernen Gesellschaften anzusehen, als *eine* Möglichkeit, die Verschiebungen dieser Gesellschaften handhabbar zu machen. Dies sind Verschiebungen von einem kanonischen Bestandswissen zu einem flexiblen Prozesswissen, mit denen eine Zunahme an Komplexität und Abgelöstheit vom Materiellen und ein Verlust an Übersichtlichkeit einhergehen. Es sind Verschiebungen auch zu einer Individualisierung, wo das Individuum als ökonomische Ressource angesehen wird und daher seine Person verwertbar machen muss. Es entsteht eine starke Ambivalenz zwischen Emanzipation der Einzelnen einerseits und völliger Freisetzung, Loslösung ins Ungewisse andererseits, wo Selbstbestimmung zum ökonomisch diktierten Zwang wird.

Grundbildung, die sich dieser Ambivalenz als „Sachzwang“ beugt, gehorcht lediglich der Verwertbarkeit. Grundbildung, die hingegen als fundamentale Aufgabe einer ganzen Gesellschaft gedacht und im Hinblick auf Gesellschaftlichkeit, Kohärenz und nicht zuletzt Demokratie konzipiert und durchgeführt wird, stärkt sowohl den Einzelnen als auch die Gemeinschaft.



## **Wandlungen im Verständnis von Grundbildung und Grundqualifikation**

---

Verfolgt man die Begriffe Grundqualifikation, Grundbildung und ähnliche durch die Veröffentlichungen der letzten beiden Jahrzehnte, so offenbart sich eine Fülle dazu gehöriger Termini, aber eine noch größere Vielfalt dahinter liegender Bedeutungen auch bei Benutzung derselben Begriffe.

Betrachten wir die Veröffentlichungen aus den Reihen der Alphabetisierenden, gehen weiter zu denen der Bundesanstalt für Arbeit und des Instituts der deutschen Wirtschaft und gelangen zur deutschen Fassung der OECD-Studie, so bieten sich die „Grundqualifikationen“ der Alphabetisierungsarbeit weit offener und gleichsam alltagsentnommen dar, während die „grundlegenden Qualifikationen“ der OECD-Studie genau definiert sind, aber eben anders als die des Instituts der deutschen Wirtschaft.

Beschreibt das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft als „grundlegende Qualifikationen“ die „Fähigkeit, gedruckte und geschriebene Informationen zu nutzen, um an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben“ (BMBW 1995, S. 6), so umfassen die Bildungsziele die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen, die Verwirklichung selbst gesteckter Ziele und auch die Arbeitsplatzsicherung (ebd., S. 2). In diesem Verständnis von „grundlegenden Qualifikationen“ werden umfassende Bildungsziele angestrebt.

Die „Beherrschung der Grundrechenarten, die Beherrschung der Rechtschreibung, die Beherrschung grundlegenden Allgemeinwissens“ (IW 1997, S. 19) sind im Verständnis des Instituts der deutschen Wirtschaft die grundlegenden Qualifikationen, wobei eine persönliche Entwicklung der Einzelnen unberücksichtigt bleibt und lediglich „Hand in Hand arbeiten, Informationen austauschen und kooperieren sowie selbständig Probleme bearbeiten können“ (ebd., S. 20) als Ziele genannt werden. Hier wird ein einzelner Lebensbereich des Menschen, die Arbeitswelt, fokussiert. In der Alphabetisierungsliteratur werden neben Lesen, Schreiben, Rechnen als Grundqualifikationen als Orientierung in konkreten Alltagssituationen die „Erkundung der unmittelbaren Umgebung, Umgang mit Institutionen, Fahrschule, Umgang mit Geld“ genannt (Kreft 1987, S. 2). Ziel ist u. a. das „Vergrößern der Selbstbestimmung“. Gleichzeitig wird das Lernen-Lernen in den Mittelpunkt gerückt und zum Ansatzpunkt für den Erwerb von Grundqualifikationen gemacht. Das Bildungsziel ist hier wiederum

allumfassend, die persönliche Entwicklung in Richtung einer größeren Selbstbestimmung steht im Vordergrund.

Grundqualifikationen, elementare Grundqualifikationen, Basisqualifikationen, Schlüsselqualifikationen, elementare Qualifikationen, grundlegende Qualifikationen, elementare Kenntnisse, Elementarbildung, Grundbildung, Grundkenntnisse, Mindeststandards und weitere Wortzusammensetzungen aus ähnlichen Begriffen zeigen anschaulich die Bemühungen von Pädagogen, forschenden Wissenschaftlern, Politikern und der Wirtschaft zu beschreiben oder zu definieren, was für den Menschen als unbedingt notwendig zu lernen gedacht wird. Alle „Definitionen“, alle Beschreibungen gehen zunächst einmal davon aus, dass sie für alle Menschen gelten und dass es einen gesellschaftlichen Minimalkonsens Grundbildung gibt. Jede Definition aber geht ebenso von ihrer eigenen Zielrichtung aus.

Das Wesen der Grundbildung ist ihre beständige Anpassung an die aktuelle gesellschaftliche Wirklichkeit. „Grundbildung“ folgt dem in einer stillschweigenden Übereinkunft gesellschaftlicher Kräfte gesetzten Mittelmaß und verändert sich beständig, ebenso wie die Versuche, sie zu definieren. Diesen Anpassungsprozess bewusster und damit gestaltbarer zu machen ist das Anliegen dieses Buches. Denn bei jeder Begriffsbestimmung sollte die jeweilige Betrachtungsperspektive stärker untersucht werden. Was braucht der Mensch wofür? Für ein glückliches Leben? Für eine politische Teilhabe? Für ein erfolgreiches Arbeitsleben? Für die größtmögliche persönliche Entwicklung? Für ein selbstbestimmtes Leben? Welches Ziel also steht im Hintergrund? Sind dabei alle Menschen gemeint? Wie wird differenziert? Was geschieht mit jenen, die die angestrebten Ziele nicht erreichen? Welche Stützen, Hilfen etc. sind hier gedacht? Welche Ziele sind für jene dann die bestimmenden?

Im Folgenden sind die Begrifflichkeiten, Ziele und Definitionen verschiedener typischer Schriften der relevanten Institutionen in einer Synopse dargestellt, so dass ein detaillierter Vergleich möglich ist. Insgesamt werden sechs Veröffentlichungen in den Blick genommen, die in der Zeit von 1987 bis 1998 erschienen sind. Interessant ist in diesem Vergleich die „Einstiegsschwelle“ für Grundbildung, also die Stelle, an der Grundbildung ansetzt, oder – anders herum betrachtet – die „Ausgangsschwelle“, nämlich das Minimum an Fähigkeiten und Kenntnissen, das eine Person mitbringen muss, wenn sie Grundbildung besitzt.

## Synopse

---

Die folgende Synopse ist ein Vergleich verschiedener Texte zum Thema Grundbildung. Ziel ist herauszufinden, ob und wenn ja, wie sich Grundbildung während der letzten beiden Jahrzehnte verändert hat. Ohne dem Anspruch auf Vollständigkeit gerecht werden zu können, wird mit einen Querschnitt älterer und neuerer Texte, aber auch mit Texten unterschiedlichster Herkunft eine größere Bandbreite erfasst. Die Herkunft der Texte beschreibt vom Institut der deutschen Wirtschaft (Köln 1997) über die Bundesanstalt für Arbeit (1998), den Deutschen Gewerkschaftsbund (1997), die Pressemitteilung des BMBW zur OECD-Studie (1995) bis zur PAS/DVV (1987) einen recht großen Bogen über die Landschaft derer, die sich mit Grundbildung befassen. Die verschiedenen Texte werden daraufhin untersucht, welche Begrifflichkeiten sie verwenden und wie sie diese definieren. So entsteht ein Überblick und eine Gegenüberstellung, die nicht durch ein vorher erstelltes Raster der zu vergleichenden Begriffe entstanden sind, sondern durch die Analyse der wichtigen Literatur.

### Synopse Grundqualifikationen

#### **Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Pressemitteilung zur OECD-Studie „International Adult Literacy Survey (IALS)“, Bonn 1995**

##### *Elementare Grundqualifikationen Erwachsener*

- relevante Informationen heraussuchen können (S.1)
- die zur Informationsbeschaffung und Informationsverarbeitung notwendigen Geräte bedienen können (S.1)

##### *Grundlegende Qualifikationen*

- gedruckte und geschriebene Informationen nutzen können, um an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben, selbst gesteckte Ziele verwirklichen und eigene Kenntnisse und Möglichkeiten weiterentwickeln können (S. 6)
- Prosatexte – z. B. Zeitungsartikel, Verbraucherhinweise – verstehen und die darin enthaltenen Informationen nutzen können (S. 6)
- in einem Text enthaltene Informationen verstehen und verwenden können (S. 14)
- in schematischen Darstellungen – z. B. Formularen, Tabellen, Karten – enthaltene Informationen verstehen und nutzen können (S. 6)
- Informationen aus Gebrauchsunterlagen, wie Tabellen, Zeitplänen und Landkarten, verarbeiten können (S. 15)
- grundlegende Rechenoperationen – z. B. beim Umgang mit Rechnungen, Bankbelegen oder Zinsstabellen – anwenden können (S. 7)
- im alltäglichen Leseumfeld auftauchende Rechenoperationen verstehen und vollziehen können (S. 15)

##### *Ziele*

- an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben, selbst gesteckte Ziele verwirklichen und eigene Kenntnisse und Möglichkeiten weiterentwickeln können (S. 6)
- neue Informationen aufnehmen und verarbeiten, hinzulernen und mitdenken können (S. 2)
- Arbeitsplatzsicherung (S. 2)

**Institut der deutschen Wirtschaft: „Anforderungsprofile von Betrieben – Leistungsprofile von Schulabgängern“, Köln 1997**

*Grundlegende Qualifikationen*

Kenntnisse in den grundlegenden Kulturtechniken (S. 19)

Beherrschung der Grundrechenarten (S. 19)

Beherrschung der Rechtschreibung (S. 19)

Beherrschung grundlegenden Allgemeinwissens (S. 19)

*Schlüsselqualifikationen*

Schlüsselqualifikationen = überfachliche Qualifikationen (S. 22)

zentrale überfachliche Qualifikationen (S. 19)

persönliche Kompetenzen (Einstellung und Verhaltensweisen) (S. 19)

Schlüsselqualifikationen (S. 7, 8, 14):

- *zentrale überfachliche Qualifikationen*
  - Teamfähigkeit
  - kommunikatives Verhalten
  - ..Kooperation
- *auf die Arbeit bezogene Qualifikationen*
  - planvolles Arbeiten
  - Kreativität
  - logisches Denken
  - Konzentrationsfähigkeit
  - Kritikfähigkeit
- *persönliche Kompetenzen, Einstellungen und Verhaltensweisen*
  - Zuverlässigkeit
  - Motivation
  - Einstellung zur Arbeit
  - Leistungsbereitschaft
  - Verantwortungsbewusstsein
  - Zielstrebigkeit
  - Beständigkeit
  - Belastbarkeit

*Ziele*

Hand in Hand arbeiten, Informationen austauschen, kooperieren, Probleme selbständig bearbeiten können (S. 20)

**PAS/DVV (Hrsg.): „Informationen Alphabetisierung und elementare Qualifikationen“ 1987, Heft 3: „Zugänge zur Elementarbildung“**

*Grundqualifikationen*

- Lesen und Schreiben (S. 2, Sp. 1)
- Rechnen
- Umgang mit Institutionen
- Fahrschule
- Erkundung der unmittelbaren Umgebung
- Umgang mit Geld
- Zugang zu Weiterbildungsangeboten
- Abbau von Schwellenängsten (S. 2, Sp. 2)
- Lernen lernen (Auseinandersetzung mit organisierten Lernprozessen) (S. 2, Sp. 2)
- Medien (S. 3, Sp. 1)

- Elektronische Datenverarbeitung
- Selbstbewusstsein beim Lernen (S. 3, Sp. 1)
- Flexibilität im Umgang mit Lernformen (S. 3, Sp. 2)
- Elastizität bei der Bewältigung von Lernschwierigkeiten

#### *Gesellschaftlicher Mindeststandard*

- ausreichende Sicherheit im Lesen, Schreiben, Rechnen (S. 4, Sp. 1)
- angemessener Umgang mit Institutionen
- Wissen und Handlungsfähigkeit in den Lebensbereichen
  - Beruf
  - Arbeitssuche
  - Konsum
  - Verkehr
  - Freizeit und Kultur
  - Wohnen
  - Gesundheit
  - Umwelt
  - Politik
- Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen (S. 4, Sp. 2)

#### *Elementarbildung*

Lernen lernen = grundlegende Aufgabe der Elementarbildung (S. 5, Sp. 1)

- Schwerpunkt Allgemeinbildung, grundlegende, für das Leben in der Industriegesellschaft unabdingbare Kenntnisse und Fähigkeiten (S. 7, Sp. 3)
- Inhalte nicht fest umrissen (S. 9, Sp. 1)
- persönliche Entwicklung und Verbesserung des persönlichen Lernverhaltens (S. 9, Sp. 1)
- Grundbildung, die nicht nur gesellschaftlich notwendiges Grundwissen und -können, sondern Orientierungs- und Handlungsfähigkeit umfasst (S. 10, Sp. 1)
- gesellschaftlich notwendige Kulturtechniken und Grundlagenwissen (S. 15, Sp. 1)
- notwendige Kenntnisse zur Teilnahme an einem HSA-Kurs, Voraussetzung für den Erwerb einer beruflichen Qualifikation verbessern, sich aussichtsreicher bewerben können (S. 20, Sp. 2)
- Orientierung und kritische Haltung gegenüber natürlichen, politischen oder gesellschaftlichen Gegebenheiten (S. 4, Sp. 2)
- Selbstbestimmung vergrößern (S. 6, Sp. 2)
- Unabhängigkeit fördern, Befreiung propagieren (S. 13, Sp. 1/2)

#### **PAS/DVV (Hrsg.): „Informationen Alphabetisierung und elementare Qualifikationen“ 1986, H. 1: „Von der Alphabetisierung zur Elementarbildung“**

#### *Elementare Kenntnisse*

- Lese- und Schreibkenntnisse (S. 3, Sp. 1)
- Fertigkeit im Rechnen und Messen
- Kenntnisse über Rechte im Alltag
- Kenntnisse in den Bereichen von Geld und Kredit
- landeskundliche und institutionelle Kenntnisse
- Kenntnisse zur beruflichen Orientierung

**PAS/DVV (Hrsg.): „Informationen Alphabetisierung und elementare Qualifikationen“ 1986, Heft 1:  
„Vermittlung elementarer Qualifikationen“**

*Schlüsselqualifikationen*

- Lesen
- Schreiben
- Rechnen

*Grundkenntnisse*

- Umgang mit maschineller Informationsübermittlung (Automaten)
- Bereich Politik
- Bereich Kultur
- Bereich Rechts- und Verwaltungsangelegenheiten

**PAS/DVV (Hrsg.): „Federlesen – Beiträge zur Alphabetisierung und Elementarbildung“ 1986, Heft 1**

*Elementarbildung*

Fachliche Qualifizierung zur Verringerung des Gefälles, das durch Festschreiben von Mindestvoraussetzungen entsteht (S. 13)

**Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD): „Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener“, 1995**

*Grundqualifikationen Erwachsener*

Grundqualifikationen sind Literalität (S. 15)

IALS hat keinen bestimmten internationalen Mindeststandard für die Grundqualifikationen gesetzt,<sup>1</sup> sondern Literalität als eine bestimmte Bedingung des Verhaltens Erwachsener definiert, bezogen auf die Verwendung von gedruckten und geschriebenen Informationen (S. 16)

*Grundqualifikationen werden unterteilt in die drei Bereiche*

- Umgang mit Texten – das Wissen und die Fertigkeiten, die gebraucht werden, um Informationen aus Texten ... zu verstehen und zu benutzen
- Umgang mit schematischen Darstellungen – das Wissen und die Fertigkeiten, die gebraucht werden, um die in graphischen Darstellungen unterschiedlicher Form ... enthaltenen Informationen zu lokalisieren und zu benutzen
- Umgang mit Zahlen – das Wissen und die Fertigkeiten, die gebraucht werden, um arithmetische Operationen ... auf in gedrucktem Material enthaltene Zahlen anzuwenden (S.17)

*Ziele*

In der Gesellschaft zurechtkommen, eigene Ziele erreichen, eigenes Wissen sowie individuelle Möglichkeiten entwickeln (S. 16)

Literalität ist essentieller Teil politischer Strategie zur Förderung bzw. Vermeidung bestimmter Entwicklungen (vgl. S. 27)

<sup>1</sup> Es gibt 6,9% Personen mit „unzureichenden Grundqualifikationen“, die deshalb nicht getestet wurden, auf der IALS-Skala von 0-500 Punkten also im Minus-Bereich? Hier gibt es offenbar doch eine Schwelle (vgl. S. 19).

**Teil 2**  
**Lernkultur: Veränderungen durch**  
**gemeinsames Lernen**

---

## **Ungewissheiten zulassen**

---

In unserer von Ungewissheiten und Umbrüchen geprägten Zeit wird in der Weiterbildung die Forderung nach einer veränderten Lernkultur erhoben, ein Paradigmenwechsel von Lehren und Lernen vollzieht sich bereits.

Lehrende und Ausbilder/innen werden mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert, die Veränderungen bedeuten ein Neu- und Umlernen. Neue Anforderungen für die Tätigkeitsfelder und -anforderungen für das Personal in der Weiterbildung müssen noch bestimmt werden, doch der „Wandel von Lehrenden zu Moderierenden, von Wissenden zu Vermittelnden, von Dozierenden zu interaktiv Tätigen“ zeichnet sich als Prozess ab (Nuisl 1999, S. 3). In einem Wechselspiel von Lehren und Lernen wird es zunehmend darum gehen, *gemeinsam* Lernprozesse zu initiieren und zu gestalten.

Im Bereich Grundbildung ist die Situation besonders brisant, die Kluft zwischen den Anforderungen des Arbeitsmarktes und den Möglichkeiten für Geringqualifizierte vergrößert sich immer mehr. Das pädagogische und ausbildende Personal hat in diesem Feld vielfältige Spannungen auszuhalten.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen sind im Rahmen des DIE-Projektes „Netzwerk Grundqualifikationen“ Fortbildungsseminare für das Weiterbildungspersonal zu der Thematik „Problems are our friends – gemeinsam Lernprozesse initiieren“ konzipiert und erprobt worden.<sup>1</sup> Wir haben uns an einen Teilnehmer/innenkreis gewandt, der bereit war, die Seminare als Übungsfeld für eine veränderte Lernkultur zu erleben und mitzugestalten. Kern einer veränderten Lernkultur ist der handelnde, gestaltende, im Lernprozess eigenverantwortliche Mensch (vgl. Arnold/Schüßler 1998).

Um erfolgreiches Lernen zu ermöglichen, gilt es, Faktoren aufzuspüren bzw. aufzudecken, die diese Prozesse stören und erschweren. Dabei sind Unterrichtende als Lehrende und Lernende gleichermaßen gefordert, denn es kommt zunehmend auf folgende Fähigkeiten an:

- sich einlassen
- zuhören
- Ungewissheit zulassen
- Reflexion fördern und immer wieder den notwendigen Raum schaffen, damit Neues entstehen kann



- Fehler als Lernanlässe akzeptieren – Umwege führen zu neuen Zielen.

Die Bedeutung dieser Fähigkeiten und Kompetenzen, ihr Erwerb und ihre Pflege werden im beruflichen Alltag im Umgang mit Teilnehmenden und mit Kollegen und Kolleginnen häufig als selbstverständlich vorausgesetzt. Die täglichen Erfahrungen jedoch lehren etwas anderes. Die Fortbildungsseminare haben eine Möglichkeit geboten, sich diesen Fähigkeiten anzunähern, sie zu fördern und die Übertragbarkeit auf das berufliche Alltagshandeln zu überprüfen und zu reflektieren.

Anknüpfend an die komplexe inhaltliche Seite dieser Fähigkeiten haben wir Methoden ausgewählt, die sowohl den persönlichen Erfahrungen als auch den Erfahrungen des beruflichen Alltags Raum gegeben haben. Das Erforschen, das Erleben, das Reflektieren, das Zuspitzen und das Weiterentwickeln als Bestandteile einer veränderten Lernkultur – ein Umreißen dessen, was Grundbildung in einer ungewissen Zukunft bedeuten kann – waren Schwerpunkte dieser Fortbildungsarbeit. Bei dem prozesshaften Austausch mit Menschen aus verschiedenen Einrichtungen war es möglich, immer wieder diesen Spannungsbogen zu erleben, wenn es darum ging, sich auf die Erfahrungen anderer einzulassen, zuzuhören und das Verflochtensein in den eigenen beruflichen Alltag zu sehen. Ein Betrachten aus unterschiedlichen Blickwinkeln hat dazu beigetragen, die eigene Sichtweise zu hinterfragen und den Blick für Veränderungen zu erweitern.

Im Folgenden werden nun zentrale Aspekte der Fortbildungsarbeit beschrieben: *Annäherungen an Grundbildung, Umgang mit Fehlern und Lernprozesse initiieren (Fallarbeit)*. Die ausgewählten Methoden beinhalten sowohl kognitive als auch emotionale Elemente. Das Vorgehen ist prozesshaft und personenbezogen angelegt und enthält – bezogen auf den beruflichen Alltag – Selbsterfahrungsanteile, was intensive Reflexionsprozesse ermöglicht und eine Erweiterung der Handlungskompetenz bewirken kann.

## **Seminar „Problems are our friends“**

---

### ***Annäherungen an Grundbildung***

Obwohl die Notwendigkeit von Grundbildung unumstritten ist, mangelt es an einer Verständigung über den Begriff. Um zumindest im Seminar zu einer gemeinsamen Referenzbasis zu gelangen und einen Dialog darüber in Gang zu setzen, ist die Beschäftigung damit von zentraler Bedeutung; sie stellt somit eine Grundvoraussetzung dar. Die Seminarteilnehmenden stammen zwar aus verschiedenen Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung (Alphabeti-

sierungs- und Grundbildungsangebote an Volkshochschulen, berufsvorbereitende Maßnahmen, Nachholen von Schulabschlüssen), gemeinsames Merkmal jedoch ist, dass sie mit Personen zu tun haben, die über eine unzureichende Grundbildung verfügen.

### *Methode*

Um möglichst schnell originelle Ideen entwickeln zu können, bietet sich als kreativitätsfördernde Methode das Mind-Mapping<sup>2</sup> an. Dabei handelt es sich um eine ganzheitliche Arbeitsmethode, die beide Gehirnhälften gleichermaßen aktiviert und „unentwegt in ständigem Wechsel gleichzeitig nutzt“ (Kirckhoff 1992, S. 2) und trainiert. Logisches, analytisches Überlegen und kreatives, bildhaftes Denken verbinden sich. Mit Hilfe der kreativen Methode des Mind-Mapping konkretisieren die Teilnehmenden ihr subjektives Verständnis von Grundbildung. Als Ausgangspunkt sind folgende Fragen von Interesse:

- Was verstehen Sie unter Grundbildung?
- Welche Fähigkeiten und Kompetenzen verbinden Sie damit?

Dabei wird weder eine Definition verlangt noch Vollständigkeit angestrebt, sondern es geht zunächst einmal um individuelle Annäherungen. Die eigenen Assoziationsketten, die zugleich eine Strukturierung bewirken, sollen schließlich fokussiert werden, indem ein Titel, ein Motto gefunden wird. Zielsetzung dabei ist, eine Zuspitzung der Thematik zu erreichen.

### *Ergebnisse*

Wie die Ergebnisse zeigten, visualisieren die Mind-Maps sehr deutlich die Komplexität und die vielfältigen Verästelungen. Dazu einige ausgewählte Beispiele:

Eine Dozentin aus der allgemeinen Erwachsenenbildung, die ihrer Mind-Map den Titel „Fähigkeiten zum Überleben im 21. Jahrhundert“, gegeben hat (s. Abb. 1, S. 49), benennt gleichsam in einem „inneren Kreis“ folgende Fähigkeiten und Kompetenzen: Lesen, Schreiben, Rechnen, PC-Grundkenntnisse, Interesse, Zuverlässigkeit, sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Selbstbewusstsein, soziale Verhaltensweisen und Lernen-Lernen. In einem nächsten Ring schließen sich dann weitere und aufeinander aufbauende Kompetenzen an. So folgen – ausgehend von „Selbstbewusstsein“ – „Eigenverantwortlichkeit“ und dann „Bürgerrechte und Bürgerpflichten kennen“.

In einem weiteren Beispiel (s. Abb. 2, S. 49) lautet das zentrale Motto „Selbständig leben“. Neben Lesen, Schreiben und Rechnen geht es hier um die Komplexe „Selbständigkeit im Alltag“, „Mediennutzung“ und „Sozialverhalten“.

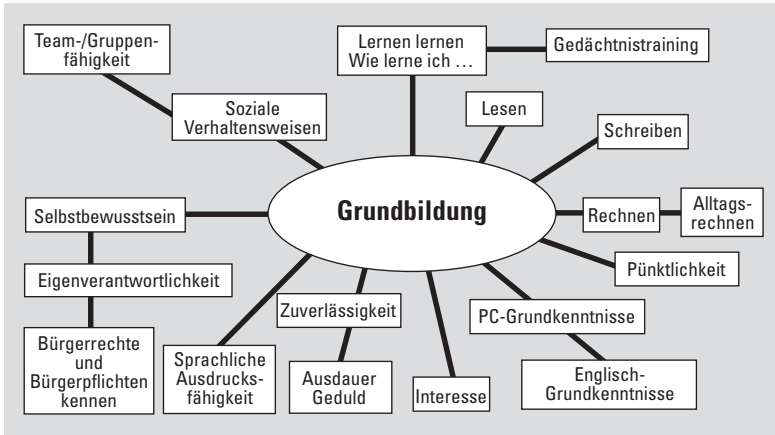


Abb. 1: Fähigkeiten zum Überleben im 21. Jahrhundert

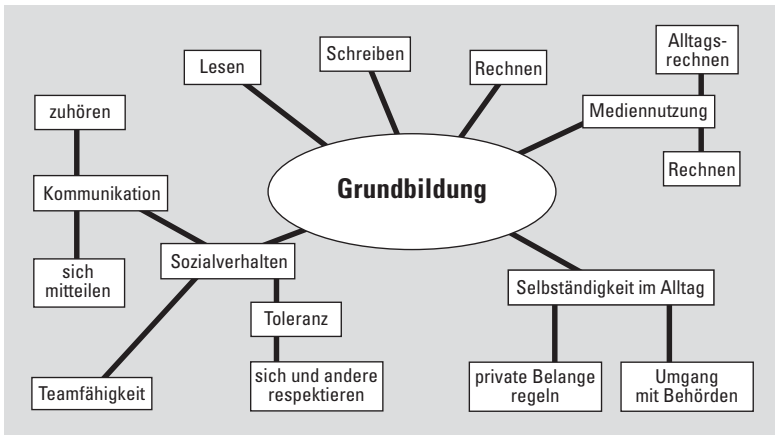


Abb. 2: Selbständig leben

Beide Beispiele betonen den emanzipatorischen Aspekt von Grundbildung und weisen gleichwohl auf die Notwendigkeit hin, über diese Kompetenzen zu verfügen, um in dieser Gesellschaft bestehen und an ihr partizipieren zu können.

### Auswertung/Reflexion

Bei der Präsentation und der anschließenden Auswertung setzen sich die genannten Parallelen und Übereinstimmungen dahingehend fort, dass weit über die klassischen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen hinaus viel-

fältige und umfassende Fähigkeiten genannt werden, die der aktuellen Kompetenzdiskussion entlehnt sind. Es geht nicht nur um fachliche, sondern auch um soziale und personale Kompetenzen sowie um Arbeitstugenden. Über das Ausmaß der Fertigkeiten und Fähigkeiten wird nicht gesprochen, denn das Kontinuum der jeweiligen Komponenten ist sehr groß und kann nicht im Sinne von Allgemeingültigkeit eindeutig beschrieben und festgelegt werden. Eine weitere Frage schließt sich an: Wo hört Grundbildung auf und wo fängt sogenannte Allgemeinbildung an?

Erst durch ein Bewusstmachen der eigenen subjektiven Sichtweise wird es möglich, sich mit den Ansichten der anderen auseinanderzusetzen. Eine Positionierung ist vor allem wichtig, wenn man einen Dialog initiieren und andere in den Dialog einbinden möchte. Dazu gehört des Weiteren die Fähigkeit, Fragen zu formulieren und sich auf die Offenheit des Prozesses einzulassen, mit offenen und dynamischen Situationen umzugehen. Das gilt im Besonderen für die Arbeit mit Teilnehmenden, Schülern/Schülerinnen oder Auszubildenden. Indem Grundbildung zum expliziten Thema erklärt und zudem mit Hilfe der Methode des Mind-Mapping die persönliche Beschäftigung damit erleichtert wird, kann mehr Transparenz über die Bedeutung und die Komplexität geschaffen und möglicherweise auch die gemeinsame Arbeit verbessert werden.

#### *Transfer*

Festzuhalten ist, dass viele Seminarteilnehmer/innen gestärkt und ermutigt durch den Austausch und die Diskussionen sich nun ihrerseits (erneut) auf den Weg machen, um auf verschiedenen Ebenen – landesweit, regional und innerhalb der Einrichtung – Dialoge zu fördern: *„Die ausführliche Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Grundqualifikation‘ hat mir gut gefallen, und ich werde die Ergebnisse und Anregungen in die nächste Landeskonferenz einbringen“*, äußert sich dazu ein Seminarteilnehmer. Eine andere Idee ist, sich in der *„Gewerkschaft für den Bereich Alphabetisierung/Grundbildung zu engagieren, wobei es vor allem darum gehen soll, die Betriebsräte zu sensibilisieren.“* Weiterhin gibt es Erwägungen, die Thematik stärker zu verankern: *„Über das Thema Grundqualifikation entstand mit pädagogischen Mitarbeitern der VHS ein Meinungsaustausch. Es wurde diskutiert, wie sich die VHS bezugnehmend auf den regionalen Bedarf ‚Grundbildung‘ im Rahmen der Kursausschreibung besser einbringen kann.“*

Besonders eindringlich wird die Bedeutung einer berufsorientierten Alphabetisierung/Grundbildung betont, und zwar bezogen auf die verschiedenen Ebenen: Erkennen der Zielgruppe, Entwickeln von Maßnahmen und Konzeptionen sowie Qualifizierung des Personals. *„Weitere Seminarangebote wünsche ich mir zu dem Thema ‚Vermittlung von Grundbildung/Grundqualifikationen‘, da*

*immer mehr Auszubildende hier einen großen Mangel aufweisen.“ „Ein Seminar zur berufsorientierten Alphabetisierung/Grundbildung, zu Methoden, zur Vermittlung und zum Umgang mit den Auszubildenden, würde ich begrüßen.“*

Die spezifische Situation in den neuen Bundesländern erfordert Zusätzliches: *„Wenn es um die Frage nach zukünftigen Seminarangeboten des DIE geht, wünschte ich mir zum Thema ‚Bedeutung der Grundbildung/Grundqualifikation als Voraussetzung zur beruflichen Entwicklung‘ ein Seminar. In den neuen Bundesländern erfährt die Problematik ‚Grundbildung/Grundqualifikation als Voraussetzung für eine berufliche Entwicklung der Hauptschüler ohne Hauptschulabschluss‘ eine neue Herausforderung. Wie kann sich eine Einrichtung wie eine Volkshochschule einbringen, gibt es Fallbeispiele oder Projekte? Mir scheint, dass dieser Zielgruppe viel mehr Beachtung geschenkt werden muss, sie birgt ein hohes Potential für Orientierungslosigkeit, Aggression und Gewalttätigkeit in sich.“*

Übereinstimmend wird perspektivisch für weiteren Klärungsbedarf in der Frage der Grundbildung und der Grundqualifikationen plädiert: Was sind Grundqualifikationen? An welchen Punkten gehen diese über den herkömmlichen schulischen Kanon hinaus? Was ist ökonomisch im Sinne von beruflich verwertbaren Qualifikationen erforderlich? Was gehört zu einer berufsorientierten Alphabetisierung/Grundbildung? Was ist im Sinne der Menschenbildung und Persönlichkeitsentfaltung erforderlich? Welche Teile sind in der Schule erlernbar? Welches sind die anderen Lernorte (Familie, Peergroup, Vereine, andere Bildungseinrichtungen ...)? Welche Veränderungen müssen die Lehrkräfte und Ausbilder/innen, welche die Institutionen durchmachen? Welche Verknüpfungen von allgemeiner und beruflicher Bildung sind in diesem Bereich möglich?

Mit diesen Fragestellungen werden wir uns zukünftig auch auseinandersetzen.

### ***Umgang mit Fehlern – Fehler als Lernanlässe?***

*Mühsal der Besten*

*„Woran arbeiten Sie?“ wurde Herr K. gefragt.*

*Herr K. antwortete: „Ich habe viel Mühe, ich bereite meinen nächsten Irrtum vor.“*

(Bertold Brecht: Kalendergeschichten, Geschichten vom Herrn Keuner, Hamburg 1976, S. 116)

In unserer leistungsorientierten Gesellschaft sind Fehler verpönt. Unsere Haltung zu Fehlern ist in der Regel negativ, aus Angst vor Zurückweisung oder Scham verschweigt man sie zumeist. Dabei bieten sie als Ausgangspunkt für Lernanlässe viele Chancen. Während diese Erkenntnis in der Welt des modernen Managements längst Eingang gefunden hat (vgl. u. a. Senge 1996; Pierer/Oettinger 1997), fällt der Umgang damit in pädagogischen und beruflichen Kontexten immer noch vergleichsweise schwer.

Um sich etwas intensiver und zunehmend offensiver mit dieser Thematik befassen zu können, ist daher eine besondere Sequenz vorgesehen, in der es um eigene erlebte Beispiele geht. Eine Unterrichts- oder Arbeitssituation mit einem Kollegen/einer Kollegin soll erinnert werden, die noch nicht lange zurückliegt. Die Seminarteilnehmenden sind beteiligt gewesen an einer problematischen Situation – vielleicht haben sie sie mitgeschaffen, möglicherweise ist ihnen ein Fehler unterlaufen. Folgende Fragen dienen zur Orientierung:

- Wodurch/wie haben Sie es gemerkt?
- Was haben Sie dabei empfunden? Welche Befürchtungen haben Sie gespürt?
- Wie sind Sie damit umgegangen? Was haben sie daraus gelernt? Welche Konsequenzen haben Sie daraus gezogen?

Aufgrund der persönlichen Eingebundenheit beschäftigen sich die Seminarteilnehmenden zunächst in Einzelarbeit mit den Fragen und stellen sich dann gegenseitig in Partner- oder Kleingruppenarbeit gegenseitig ihre „Problemfälle“ vor, wobei sie jeweils selbst bestimmen, wie ausführlich und detailliert das geschehen soll. Späterhin bestätigt sich diese Vorgehensweise: *„Bei mir persönlich überwog zu Beginn die Abneigung, mich fremden Menschen gegenüber zu meinen Fehlern zu äußern. Ich würde das auch im Alltag nie tun. Und doch habe ich meine Meinung geändert und mich ‚eingelassen‘. Zu meiner Überraschung tat das sogar gut.“* Eine Kollegin ergänzt, sie habe es von den Gruppenmitgliedern und deren Schilderungen abhängig gemacht, was sie selbst dann eingebracht hätte. Ihr sei der Vorsprung wichtig gewesen, um sich sicher fühlen zu können.

Die Übung wird als „vertrauensbildende“ Maßnahme eingestuft, die eine größere Offenheit ermöglicht. In der Diskussion über Fehlerkultur äußert eine Teilnehmerin in Anspielung auf den Seminartitel „Problems are our friends“, ihre Sichtweise sei geprägt gewesen durch „Probleme und Fehler sind Feinde“. Sie sieht darin eine Ursache für eigene Unzufriedenheit: *„Ich habe gelernt, intensiver über Fehler als Lernanlass nachzudenken und Probleme auch als Herausforderung zu sehen. Es gab die Möglichkeit, drei Tage lang intensiv eine neue,*

*eine andere Haltung zu auftretenden Fehlern und Problemen einzunehmen und auszuprobieren.“ Fehler können mehr und mehr als Verbündete akzeptiert werden. Umwege können zu neuen Zielen führen. So plädiert Reinhard Kahl für eine „Wiederentdeckung des Irrtums als Entwicklungsprinzip“ (Kahl 1999, S. 33).*

Wenn es um den Transfer in den Arbeitsalltag geht, ist die Thematik von besonderem Interesse – einerseits im Hinblick auf die Gestaltung von Unterrichts- oder Ausbildungsangeboten und andererseits bezogen auf die Teilnehmenden und deren Umgang mit Fehlern. Durch die personenbezogene Arbeitsweise und die Auseinandersetzung mit eigenen problematischen Situationen erleben sich die Teilnehmenden in verstärktem Maße sensibilisiert für die weitere Arbeit: *„Ich kann die Auszubildenden nach der Seminarteilnahme besser verstehen, wie sie sich fühlen, wenn sie einen Fehler gemacht haben.“*

Herausgestellt wird ferner, dass es nicht sofort Lösungen geben muss, sondern dass es möglicherweise Zeit braucht im Sinne von „Lernen ist Prozess“. Damit Fehler Auslöser für Lernprozesse sein können, müssen sie zunächst einmal Wertschätzung und eine konstruktive Bearbeitung erfahren.

### ***Gemeinsam Lernprozesse initiieren – Fallarbeit***

Eine zentrale Sequenz der Fortbildungsarbeit stellt die konkrete Fallarbeit dar. Dazu sind vier Schritte vorgesehen, die so geplant sind, dass alle Seminarteilnehmer/innen Gelegenheit bekommen, sich mit einem eigenen Fall so intensiv zu beschäftigen, wie sie es für richtig halten und wünschen. Das bedeutet, die Verantwortung für die Intensität, mit der an dem Fall gearbeitet werden soll, liegt bei den Teilnehmenden. Um das Vorgehen nachvollziehbar zu machen, werden im Folgenden die vier Schritte beschrieben:

#### *Schritt 1:*

In Form von Einzelarbeit wird im ersten Schritt ein „akuter“ Fall – oder ein Problem – aus der täglichen Arbeit bearbeitet, der die Teilnehmenden beschäftigt und der noch nicht abgeschlossen ist. Dabei geht es um Lernen und die eigene Aktivität als

- Lernende/r
- Mitagierende/r
- Mitbeteiligte/r.

Weiterhin sollen folgende Aspekte reflektiert werden:

- Worum geht es (der sachliche Vorgang)?
- Welche Personen sind daran beteiligt?
- Wie sieht Ihre persönliche Beteiligung, Ihre Eingebundenheit aus?

– Was sind dabei Ihre Beeinträchtigungen? Welche Gefühle haben Sie?  
Die Teilnehmenden ziehen sich einen Moment zurück, denken nach und machen sich persönliche Notizen.

*Schritt 2:*

Um sich nun eingehender und differenzierter mit dem ausgewählten Fall beschäftigen zu können, greifen wir auf das Modell der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth C. Cohn zurück:

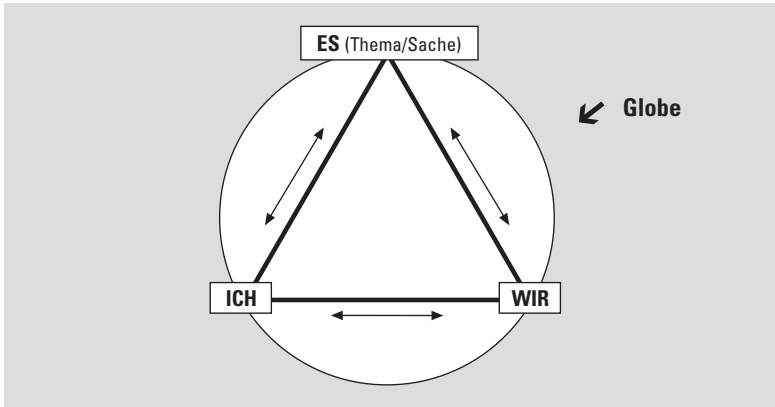


Abb. 3: TZI-Modell nach Ruth C. Cohn

Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) geht von humanistisch-ganzheitlichen Grundprinzipien aus und betont daher die Gleichgewichtigkeit der drei Faktoren „Ich“, „Wir“, und „Es“. Diese aufeinander bezogenen Eckpunkte sind eingebettet in das jeweils konkrete Umfeld von Zeit und Situation, den „Globe“. Zentrales Arbeitsprinzip ist das Konzept der dynamischen Balance. In Gruppeninteraktionen geschieht es aufgrund der Dynamik immer wieder, dass die Balance in ein Ungleichgewicht gerät, sei es, dass einseitig auf der Beziehungsebene gearbeitet wird, sei es, dass man sich ausschließlich an der Sache orientiert oder dass Spannungen auftreten. Das TZI-Modell kann, einem Kompass gleich, als Wegweiser sowohl für das Arbeiten mit Gruppen als auch für eine Verbesserung von Kommunikations- und Kooperationsituationen angewandt werden.<sup>3</sup>

Mit Hilfe des Modells und der bereits geleisteten Vorarbeit (eigene Notizen) kann der Fall nun näher definiert werden. An dieser Stelle geht es nicht um Lösungen, sondern um eine Analyse. Am Ende dieses ersten Arbeitsschrittes gilt es – als Quintessenz der Reflexion – zu jedem der drei Eckpunkte eine Aus-



sage zu formulieren, die die entscheidenden Informationen und Erkenntnisse enthält. Wie die nachfolgenden Beispiele zeigen, werden die Empfehlungen unterschiedlich umgesetzt. Während einige Teilnehmende ihre Ergebnisse in einem Satz präsentieren, bevorzugen andere eine stichwortartige Aufzählung. Unabhängig davon verdeutlichen die Skizzen jedoch eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem jeweils eingebrachten Fall.

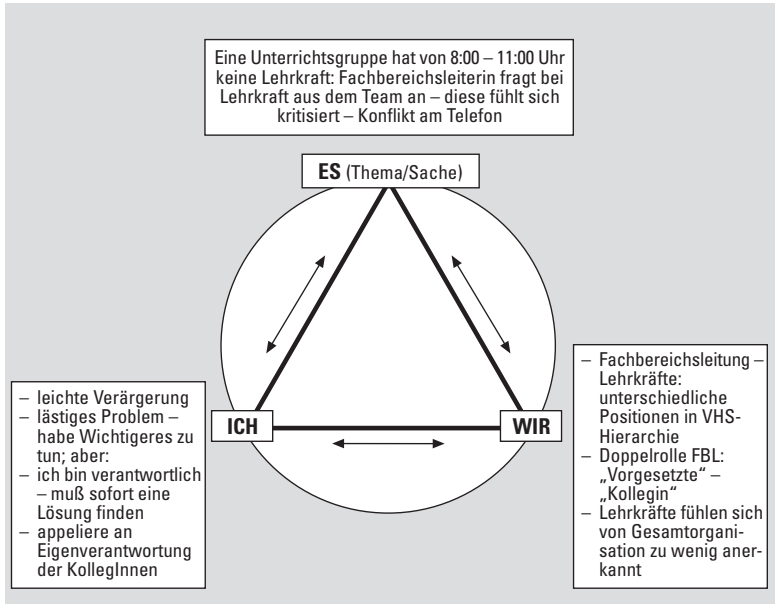


Abb. 4: Skizze von Frau H. nach dem TZI-Modell

Frau H. beschäftigt ein akutes Problem (s. Abb. 4): Eine Unterrichtsgruppe ist ohne Lehrkraft, es muss sofort ein Ersatz gefunden werden, die eigenen geplanten wichtigen Arbeiten verzögern sich. Erschwerend kommt hinzu, dass diese Situation an einen Grundkonflikt gekoppelt ist und es daher (zunächst) unmöglich ist, das aktuelle Ereignis isoliert zu betrachten. Zusätzliche Probleme schälen sich heraus, die sie detailliert benennt: Hierarchieebenen, Rollenkonflikt zwischen Vorgesetzter und Kollegin, Anerkennung/Wertschätzung der Lehrkräfte innerhalb der Gesamtorganisation.

Während das obige Beispiel der Team- bzw. Kolleg/innenebene entnommen ist, handelt das folgende Beispiel vom Unterrichtsgeschehen, von der Arbeit mit Teilnehmenden (s. Abbildung 5). Ein neuer Schüler fordert viel Aufmerksamkeit, was bei Frau M. „Befürchtungen und Unsicherheit“ hervorruft; ihr

Fokus ist eindeutig die Gefühlsebene. Sie bekennt sich zu ihren Unsicherheiten. Zu dem Eckpunkt „Wir“ formuliert sie als Frage „Wie können wir *gemeinsam* lernen?“ Bei „Wir“ bezieht sie sich selbst, den problematischen Schüler und die anderen mit ein.

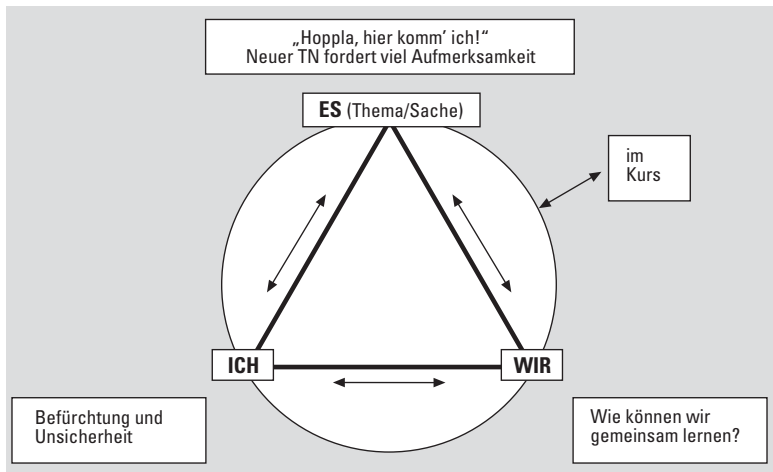


Abb. 5: Skizze von Frau H. nach dem TZI-Modell

### Schritt 3:

Im weiteren Seminarverlauf stellen sich dann die Seminarteilnehmenden in Kleingruppen (jeweils drei Personen) gegenseitig ihre Fälle vor, wobei klare Regeln vorgegeben und zu beachten sind:

- Person 1 – wählt eine Person aus, der sie ihren Fall darstellt,
- Person 2 – ist aktive/r Zuhörer/in, stellt Fragen zur Sache (Hinweis: Ratschläge oder eigene Kommentare sind strikt zu vermeiden!),
- Person 3 – achtet darauf, dass die Regeln und die Zeitvorgaben eingehalten werden.

Bei der anschließenden Zwischenauswertung im Plenum wird herausgestellt, dass die Komplexität der Fälle mit Hilfe des Modells reduziert werden kann und dass es zugleich eine Strukturierungshilfe bedeutet, da die einzelnen Aspekte transparent werden. Die Fokussierung ist zunächst ungewohnt, erfährt aber Zuspruch, da die Bedeutung von Zuspitzungen erkannt und geschätzt wird. Weiterhin ermöglicht das Arbeiten mit dem Modell eine gewisse Distanz. Dies wird als Entlastung empfunden. Als hilfreich und produktiv wird auch die Gruppenarbeit eingeschätzt, wobei die Bedeutung und das Einhalten der Regeln hervorgehoben werden.

#### *Schritt 4: Fallarbeit nach Raguse<sup>4</sup>*

Um Anregungen im Hinblick auf weitere Beschäftigung oder Lösung zu erhalten, bietet es sich an, nun eine größere Gruppe mit einzubeziehen – die Erweiterung erfolgt schrittweise, die Schritte bauen aufeinander auf. Ein Protagonist/eine Protagonistin präsentiert seinen/ihren Fall in Kurzform, beantwortet wenn nötig noch Verständnisfragen, tritt dann aber in den Hintergrund. Die Person begibt sich außerhalb des Sitzkreises der Gruppe. Zu den Impulsen

- „Mir fällt zu dieser Situation ein ...“
- „Ich würde in dieser Situation .... machen/versuchen/ausprobieren“

wird ein Brainstorming angeregt; die Vorschläge werden kommentarlos notiert. Danach kommt der Protagonist/die Protagonistin wieder in den Kreis zurück, sichtet die Ideen und Empfehlungen und bewertet für sich, ob sie nützlich und umsetzbar sind, möglicherweise nimmt er oder sie auch Priorisierungen dahingehend vor, was als Erstes umgesetzt werden könnte. Während dieser Phase beteiligen sich die Plenumsmitglieder nicht mehr.

In der abschließenden Reflexion bewerten die Teilnehmenden sowohl das TZI-Modell als auch das schrittweise Vorgehen als hilfreich und förderlich. Betont wird ebenfalls, dass die vorausgehende Sequenz zu „Umgang mit Fehlern“ eine gute Basis für die nachfolgende Arbeit gewesen sei. *„Das TZI-Modell scheint mir sehr gut geeignet, sich in konkreten Problemsituationen über die eigentliche Lage einen Überblick zu verschaffen. In meinem Arbeitsalltag habe ich vor allem ein noch reflektierteres Umgehen mit den Teammitgliedern und den Konfliktebenen übernommen. Ich habe es – auch mit Hilfe des Seminars – geschafft, einen gewissen Perspektivenwechsel zu meinem Arbeitszusammenhang zu vollziehen, der mir ein größeres Heraustreten ermöglicht. Das bringt ein Stück Entlastung für mich – und die anderen.“* Eine andere Kollegin äußert, für sie sei es erhellend gewesen, *„Konfliktverhalten und -struktur reflektiert und gespiegelt zu bekommen“*.

### **Resümee**

---

„Gemeinsam Lernprozesse gestalten“ war das Anliegen der Fortbildungsarbeit. Die Seminare waren so angelegt, dass über eigenes Erleben Reflexionsfähigkeit und Transfermöglichkeiten angeregt und gefördert worden sind. Durch das Vorgehen und die ausgewählten Methoden sind die eingangs beschriebenen Fähigkeiten und Kompetenzen „sich einlassen“, „zuhören“, „Ungewissheit zulassen“, „Reflexion fördern“ und „Fehler als Lernanlässe akzeptieren“ auf verschiedenen Ebenen nicht nur thematisiert, sondern erfahren, ausprobiert und eingeübt worden. Man kann sagen, es hat „Lernen am Modell“ stattgefunden. Das gemeinsame Lernen hat eine zentrale Rolle gespielt: *„Ich habe Denkanstö-*

ße bekommen und mich als Lernende stärker wahrgenommen“, heißt es in einer Rückmeldung.

Das Selbsterleben von verschiedener Methoden wird als unerlässlich eingeschätzt: *„Ich denke, wenn man mit Menschen unserer Zielgruppe arbeitet, muss man bereit sein, personenbezogene Fortbildungen zu machen, um sich in die Situation der Teilnehmenden einfühlen zu können. Ich würde sogar so weit gehen zu sagen, dass Kolleg/innen, die dazu nicht bereit sind, nicht geeignet sind für die Tätigkeit“* (Äußerung einer Seminarteilnehmerin).

Von grundlegender Bedeutung ist in diesem Kontext die Reflexion: Methodenreflexion im Anschluss an die Übungen, Prozessreflexion nach bestimmten Sequenzen sowie Zeit und Raum für Selbst-Reflexion, um sich individuell, in der Gruppe und im Prozess positionieren zu können. *„Inhaltlich-methodisch habe ich in der Kürze der Zeit viel Neues gelernt: Mind-Map, TZI-Modell, Fallarbeit nach Raguse, und es war auch gut, dass diese Methoden jeweils eingeübt und reflektiert werden konnten“*, befindet ein Seminarteilnehmer. Wenn die verschiedenen Aspekte und die eigenen Anteile transparent sind, ergeben sich neue Möglichkeiten des Handelns und Gestaltens. Es können Freiräume entdeckt und ausprobiert werden. In einem weiteren Schritt werden dann diese Erfahrungen genutzt und anderen zugänglich gemacht, indem sie in den Praxisalltag umgesetzt werden. Eine Vielzahl von Transfermöglichkeiten eröffnet sich.

Rückmeldungen: *„In meinem Arbeitsalltag und auch in meinen Fortbildungen (mit Lehrerinnen, ABM-Kursen, Nachsorgeleuten) beute ich die neuen methodischen Erkenntnisse hemmungslos aus. Die Arbeit wird m. E. intensiver und ist mit einem Zugewinn an Selbstvertrauen für die Teilnehmenden verbunden (jede/r sein/ihr Tempo, jede/r seine/ihre Intensität). Wir haben nicht über das Lernen anderer gesprochen, sondern bei uns selbst Lernprozesse initiiert – im Umgang mit unseren eigenen ‚Problemfällen‘. Das ist sehr wirkungsvoll!“*  
*„Ich gehe behutsamer mit Lernsituationen bei Jugendlichen um – analog meiner eigenen Bewusstmachung.“*

### **Anmerkungen**

- 1 „Problems are our friends“ ist das Motto des Durham Board of Education, Kanada, ausgezeichnet mit dem Bertelsmann-Preis.
- 2 Ausführliche Darstellungen der Arbeitsweise geben Buzan/Buzan 1998 oder Kirckhoff 1992.
- 3 Eine ausführliche Beschreibung des Ansatzes der von Ruth C. Cohn entwickelten themenzentrierten Interaktion würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Einführungen in die Thematik geben z. B. Cohn/Terfurth 1993 und Löhmer/Standhardt 1992.
- 4 Hartmut Raguse ist ein Vertreter des TZI-Ansatzes.

## **Gemeinsame Lernprozesse durch das Erleben von Unterschieden**

---

Ausgangspunkt für diese Überlegungen war mein verändertes Erleben der jungen Erwachsenen während der Unterrichtsarbeit in der Berufsschule des Rotkreuz-Instituts in Berlin. Sprüche wie: „*Ist die bescheuert!*“ „*Wenn ich die schon sehe ...*“ „*Biste behindert, eh?*“ habe ich über lange Zeit hinweg mit verschiedenen Mitteln „abzustellen“ versucht.

Während der letzten Jahre ist mir im Kontakt und im genauen Hinschauen immer deutlicher geworden, dass es bei vielen Teilnehmenden eine scheinbar gegensätzliche Entwicklung gibt. Einerseits erlebte ich eine große Sehnsucht nach Verstandenwerden, emotionaler Heimat und Akzeptanz und andererseits ein Anwachsen der rauen, aggressiven und destruktiven Seiten im Miteinander-Umgehen, auch im Umgehen mit sich selbst. Ich nahm bewusster wahr, dass diese beiden Seiten nicht einfach über verschiedene Menschen verteilt waren, sondern dass sie häufig als zwei Seiten in einer Person auftreten.

Es half mir wenig in meiner konkreten Unterrichtssituation, die rasante Veränderung unserer Welt und die Auswirkungen auf die Lebensbedingungen von fast allen Menschen dafür verantwortlich zu machen. Natürlich war mir klar, dass diese Tatsache immer stärker in unsere pädagogische Praxis hinein wirkt. Mein Interesse war aber auf die Arbeit an eigenen Gestaltungsspielräumen und meine Verantwortung darin ausgerichtet. Das „Predigen“ zur Verhaltenskorrektur („*Sei jetzt bitte ...*“) verlor für mich immer mehr an Wirksamkeit, zumal ich in einzelnen Fällen gut begreifen konnte, dass jemand zu der Frage kam: „*Biste bescheuert?*“ Intuitiv war mir klar: Ich komme in dieser schwierigen Situation nur weiter, wenn ich in prozesshaftem Lernen mit den Teilnehmern gemeinsam danach schaue:

- Wo sind unsere Unterschiede?
- Wie nehme(n) ich/wir sie wahr?
- Welche Bedeutung haben die Unterschiede im gemeinsamen Lernprozess?
- Wie gehe(n) ich/wir mit unseren Unterschieden um?

## Erleben von Verschiedenheit und der Versuch, damit umzugehen – ein Beispiel

---

Vor zwei Jahren unterrichtete ich eine neu zusammengesetzte Klasse mit Auszubildenden aus dem Bereich Gärtnerei. In dieser Klasse befanden sich neben Teilnehmenden, die als verhaltensgestört, lernbehindert, psychisch behindert galten, zwei junge Männer mit autistischen Zügen. Jede Unterrichtsstunde war Stress und sicher nicht nur aus meiner Wahrnehmung. Reihum – mich eingeschlossen – rastete jemand aus. Die beiden jungen Männer lebten – tief versunken – in ihrer eigenen Welt. Oliver (Name geändert) quasselte ständig vor sich hin. Kevin (Name geändert) übernahm die Rolle des „Echos“ im Klassenraum. Sie hatten hohe Mauern um ihre Welt und jeder um seine eigene gezogen. Kontaktaufnahme war zunächst niemandem aus der Gruppe möglich. Gleichzeitig gab es in dieser Gruppe drei junge Männer, die als verhaltensgestört galten. Alle drei hatten äußersten Spaß an Provokation und an den darauf folgenden Gegenreaktionen. Sie versuchten auf ihre Art, den Kontakt zu Kevin und Oliver zu erzwingen. Sie provozierten so, dass ich so manches Mal die Luft anhielt und auch dazwischen ging, als sie sogar zu körperlichen Auseinandersetzungen übergingen. Kevin und Oliver signalisierten massiven Widerstand durch aggressive Körperhaltung und drohende Gesten.

Dann gab es noch eine etwas zurückhaltendere Frauengruppe, die mich aufforderte, Stellung zu beziehen: *„Warum lassen Sie die? Warum können die was anderes machen?“* Sie verlangten von mir Gerechtigkeit im Sinne von Gleichbehandlung. Spätestens nach dieser Forderung stieg mein Aggressionspegel stark an. Natürlich war mir klar, dass genau das nicht ging. Mit dieser stark vereinfachten Sichtweise, dass Gerechtigkeit Gleichbehandlung heiße – etwa nach dem Motto: Wenn der zwei Krücken hat, dann will ich auch zwei -, mit dieser Sichtweise hatten wir uns auch auseinanderzusetzen.

Meine ersten Bemühungen waren, den Klassenraum so zu gestalten, dass Kevin und Oliver Rückzugsmöglichkeiten hatten und die übrigen Teilnehmer keinen erzwungenen Blickkontakt mit ihnen haben mussten. Dann, nach einigen sehr anstrengenden Wochen, geschah etwas Erstaunliches: Wir machten unsere gemeinsame Unterrichtsplanung für das kommende Ausbildungshalbjahr. Ich schrieb die Daten für den Deutschunterricht, der dienstags nachmittags stattfand, untereinander an die Tafel. Ein Datum hatte ich falsch angeschrieben, zwei Daten fehlten mir noch. Ehe ich eine Korrektur vornehmen konnte, polterte Kevin die Daten in den Klassenraum, er lachte und hatte ein hellwaches Gesicht. Einer der Provokateure wurde neugierig: *„Eh, wie machst’n du det, du hast ja keen Kalender?“* Ich spürte, dass Kevin und auch Oliver, der inzwischen fast

anteilnehmend und auch sehr lebendig diesen Vorgang beobachtet hatte, alle Aufmerksamkeit auf sich gerichtet sahen.

Da ich von der ausgezeichneten Zahlenspeicherfähigkeit autistischer Menschen wusste, begriff ich die Kontaktchance für die Gruppe. Ich fragte beide nach weiteren Dienstagsterminen über das Ausbildungshalbjahr hinaus. Oliver begann. In Windeseile ratterte er die Dienstage von Monaten herunter, die noch ein halbes Jahr vor uns lagen. Kevin ergänzte ihn. Die Klasse klatschte spontan. Für mich war das fast eine Sensation. Es entstanden Gesprächsansätze: *„Wie machst du das? Ich geb' dir 'n Zehner, wenn du mir das beibringst!“*

In einem gemeinsamen Gespräch haben wir versucht, diese Situation zu reflektieren, und uns über Möglichkeiten des Voneinanderlernens in der Gruppe ausgetauscht. Zwar beteiligten sich Kevin und Oliver nicht verbal, sie hatten aber an Akzeptanz in der Gruppe gewonnen. Sie schienen das zu spüren. Ihre Körperhaltung und ihre Mimik waren der Gruppe zugewandt. In der Folgezeit wurde die Situation für alle spürbar besser. Die Provokationen ließen stark nach, man ließ sich in Ruhe, es folgte auch für mich eine spürbare Entspannung in der Unterrichtsarbeit.

Die Frage bleibt, wie wir mit diesen gegensätzlichen Seiten im Menschen – in anderen, aber auch in uns selbst – bewusster umgehen können. Wie können wir gemeinsam Lernprozesse anstoßen und gestalten? Ich habe keine fertige Antwort. Dennoch hilft es mir, solche Erlebnisse aufzuschreiben und dabei meine Erfahrungen zu reflektieren und neue Ansätze zu entwickeln.

## **Leitgedanken**

---

Ein Satz, von dem ich heute nicht mehr weiß, wo ich ihn gelesen oder gehört habe, hat sich mir eingepägt und beeinflusst seitdem mein Handeln: *„Lernen ist etwas, was man nicht von anderen verlangt, sondern etwas, womit man selbst beginnt“*. Zutiefst überzeugt von der Wahrheit dieser These, beschäftigt mich in enger Verbindung damit die Frage: Wie muss mein Beitrag im Lernprozess sein, damit Mitlernende die eigene Gestaltungskraft und Verantwortung an diesem gemeinsamen Prozess spüren, erkennen und praktizieren können?

Bei der Suche nach Klärung war ich zunehmend mit den zehn- oder mehrjährigen Schulprägungen der Teilnehmenden konfrontiert, die Reinhard Kahl so zusammenfasst: *„Die alte Schule hat uns nicht darauf vorbereitet, Baumeister unserer Welt zu werden, und schon gar nicht dafür, mit anderen zusammenzuwirken“* (Kahl 1999, S. 33). Ich erlebe diese Prägungen als Haltungen oder Hilf-

losigkeiten gegenüber Anforderungen, die an eigene Gestaltungskräfte, an eigenständige Verantwortung gestellt werden. An diesen Haltungen im Rahmen des Unterrichts zu arbeiten, wurde mir zunehmend wichtiger. Um mich diesem schwierigen Problem in der Praxis stellen zu können, war es wichtig, auf meine persönlichen Ressourcen zu achten. Eine Ebene war für mich die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Denken in paradoxen Strukturen. Diese Logik – der asiatischen Kultur entlehnt – hat es mir erleichtert, eine erweiterte Sichtweise zuzulassen, zum Beispiel, wenn ich wieder einmal an der „Bequemlichkeit“, an dem „Unbeteiligt-Sein“, an dem „Abschalten“ der Teilnehmer/innen verzweifelte. Es wurde leichter, die eigene Befangenheit zu sehen. Meine mir vertrauten Denkkategorien ‚richtig – falsch‘, ‚gerecht – ungerecht‘ u. a. konnte ich in dieser Auseinandersetzung mit mir selbst auf ein anderes Niveau bringen, das für mich wohlthuend war, weil ich einen größeren Gestaltungsspielraum erkannte: *„Nur wenn man die widersprüchlichen Aspekte einer Sache gleichzeitig betrachtet, hat man die volle Wahrheit“* und *„Begreift man nur eine Seite eines Widerspruchs, kennt man nur einen Teilaspekt, man muss sich bemühen, nach der zweiten Seite zu suchen“* (Lao-Tse, zit. nach Schwarz1997, S. 14).

Was bedeutet dies bezogen auf „Haltungen“ von Teilnehmern, wie ich sie erlebe? Auf der Suche nach der „zweiten Seite“ bin ich zu den folgenden Gegensätzen gekommen, die sich bei genauerer Betrachtung z. T. als miteinander vereinbar erweisen und insofern die paradoxe Struktur verdeutlichen:

- sich einlassen – unbeteiligt sein
- zuhören – abschalten
- Ungewissheit zulassen – Sicherheit wollen
- reflektieren – weiterhasten
- Fehler sind Lernanlässe – Fehler sind störend.

### **„Um zuhören zu können, muss ich manchmal abschalten“**

Die Reflexion dieser beiden Seiten einer Sache war für mich besonders wichtig: Von den Teilnehmenden erwarte ich ein ständiges Zuhören, gleichzeitig weiß ich: Kein Mensch kann nur zuhören. Ich selbst habe mich mit dem Anspruch belastet, für die Teilnehmer immer ansprechbar zu sein. Lange Zeit habe ich diese Erwartung im Unterricht übertragen. Diese Übertragungssituation hatte bei mir Ratlosigkeit zur Folge: *„Warum können sie heute bloß nicht zuhören?!“*

Mit dem Reflexionsprozess habe ich mir den Gestaltungsspielraum eröffnet, nach anderen Wegen zu schauen. Bevor ich einfach nur abschalte, mich taub stelle oder die Nerven verliere, habe ich z. B. die Möglichkeit, einem Teil-



nehmer mitzuteilen, dass ich ihm gerade nicht zuhören kann, weil ich mit anderem beschäftigt bin oder keine Kraft habe, etwas aufzunehmen. In diesem Spannungsbogen, den ich auf der Grundlage meiner Wahrnehmung und durch das Aussprechen habe deutlich werden lassen, käme es darauf an, mit dem Schüler einen Zeitpunkt zu vereinbaren, wann ich ihm zuhören kann.

In diesem Reflexionsprozess habe ich mit Teilnehmern zu dem Stichwort „Zuhören – was das für mich bedeutet“ Texte geschrieben. Aus etlichen Texten konnte ich lesen und lernen: „Zuhören kann ich nur, wenn ich ausgeruht bin!“ Eine andere, nonverbale Sichtweise von „Zuhören“ hatte der Auszubildende Marco (Name geändert) aus dem Berufsfeld Gartenbau.

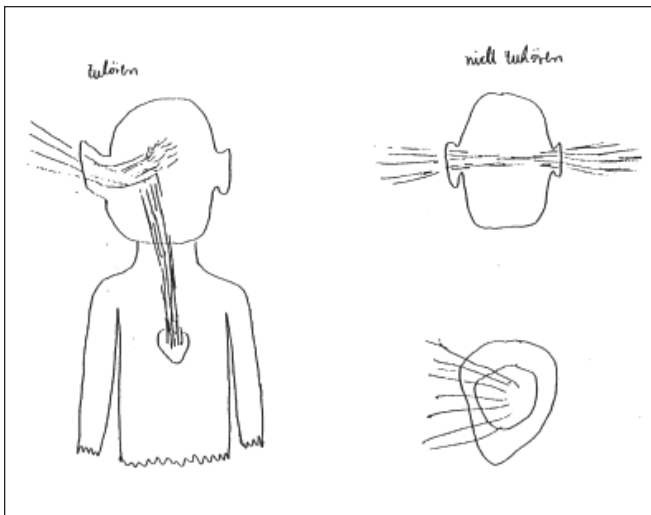


Abb. 1: Zuhören – Nicht-Zuhören

In dieser scheinbar so einfachen und uralten Erkenntnis liegt eine Herausforderung: Mit zwei Seiten einer Sache/eines Problems in der Praxis so umzugehen, dass der Prozess produktiv bleibt, dass der Kontakt zwischen Menschen oder zwischen zwei Seiten in der eigenen Person im Fluss bleibt, ist eine höchst diffizile Angelegenheit. Die Balance zwischen diesen beiden Polen muss immer wieder neu ausgelotet werden. Dazu gehört es,

- eigene Grenzen wahrzunehmen,
- Grenzen im Umgang mit dem anderen zu spüren,
- Akzeptanz und Wertschätzung zu spüren und zu erfahren,
- Akzeptanz und Distanz im Umgang mit dem Gegenüber zu spüren und anzuwenden.

## **Wie definieren Auszubildende Grundbildung?**

---

### **Erfahrungen aus einem Unterrichtsprojekt**

Mein Versuch, den Begriff Grundbildung inhaltlich zu fassen, war ein längerer Prozess. In diesen Prozess habe ich mir nahestehende Menschen, Fachleute und Auszubildende einbezogen.

Unsere Moderationserfahrungen mit dem Verlauf und den Ergebnissen der Fortbildungsseminare zu der Thematik „Problems are our friends – gemeinsam Lernprozesse initiieren“ haben mich zu einem Transferprozess dieser Seminarergebnisse in die Unterrichtsarbeit angeregt. Mit Auszubildenden aus dem Berufsfeld Büro/Kommunikation habe ich mich in einen gemeinsamen Reflexionsprozess begeben (s. Verlaufsschema, S. 65). Meine eigene Unsicherheit bei der inhaltlichen Füllung des Begriffs und das deutliche Wissen und Gespür, dass betroffene junge Menschen eine andere Einschätzung und Bewertung des Begriffs haben als ich, waren meine Triebfeder zu diesem Reflexionsprozess. Außerdem ist es mir zunehmend wichtig, die Basis der verschiedenen Sichtweisen – meiner eigenen und der der jeweiligen Betroffenen – aufzuspüren, zu erkennen und zu verstehen. Nur so verschaffe ich mir selbst ein Verständnis davon, was sich hinter einem Begriff und der sprachlichen Festlegung verbirgt.

Natürlich bestimmt das Sein auch das Bewusstsein! Eine Chance, diesen Satz nicht zur Plattitüde verkommen zu lassen, liegt für mich darin, die Verschiedenheit der Sichtweisen bei den Teilnehmern und bei mir zu erkennen und Raum zur Reflexion zu schaffen. Gründe für die unterschiedlichen Sichtweisen sind zu suchen in der Verschiedenheit der jeweiligen Lebens- und Arbeitssituationen:

- Ich, Lehrerin, Mitte 50, tätig an einem sicheren und gut bezahlten Arbeitsplatz mit vielen Gestaltungsmöglichkeiten, erlebe Akzeptanz und Wertschätzung.
- Die Auszubildenden, im Alter zwischen 18 und 30 Jahren, leben, was ihre eigene Lern- und Lebensgeschichte betrifft, in großen Unsicherheiten, haben meist wenig Akzeptanz und Wertschätzung erfahren und wissen sehr wohl um die Ungewissheit ihrer Zukunft.

Dieses für mich häufig stark spürbare Unsicherheitsgefühl und auch die Ängste vieler Auszubildender, was ihre beruflichen Perspektiven, überhaupt ihre Lebensperspektiven angeht, sind eng verbunden mit Wünschen nach beruf-

licher und emotionaler Sicherheit. In vielen Gesprächs- und Unterrichtssituationen erfahre ich, wie reichhaltig und genau die Vorstellungen sind von dem, was der Einzelne für die Zukunft braucht. Ich selbst erlebe in solchen Situationen die Begrenztheit und spezifische Prägung meiner eigenen Sichtweise; gleichzeitig liegen für mich in diesen Situationen Möglichkeiten, die eigene Lebendigkeit zu spüren und zu gestalten. Das Wissen um diesen reichlich vorhandenen Wunsch- und Vorstellungsschatz der Auszubildenden veranlasste mich zur gemeinsamen Arbeit an der Frage: Wie muss Grundbildung aussehen, damit die Menschen im kommenden Jahrtausend selbständig handeln, gestalten und entscheiden können?

| <b>Verlaufsschema</b>   |  |
|---|--|
| <b>Arbeitsschritte</b>  | <b>Ziele</b>   |
| „Bei dem Begriff Grundbildung fällt mir ein ...“<br>(Mind-Maps) | <ul style="list-style-type: none"> <li>– assoziatives Denken zu fördern, kognitive und emotionale Impulse freizusetzen</li> <li>– die im vorhergehenden Schritt gefundene Vielfalt zu strukturieren und zuzuspitzen</li> </ul> |
| „Am wichtigsten für mich an Grundbildung ist ...“<br>(Fokus)    | <ul style="list-style-type: none"> <li>– die verschiedenen Ergebnisse kennen zu lernen</li> <li>– Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszufinden und zu würdigen</li> </ul>   |
| Präsentation in der Gruppe                                      |  |

## **Ergebnisse**

---

Die in den Mind-Maps fixierten Gedanken weisen auf folgende Schwerpunkte hin:

- Schulabschlüsse als Voraussetzung der beruflichen Grundbildung,
  - Gleichwertigkeit von Fach- und sozialen Kompetenzen,
  - das Bedürfnis, sich in den äußeren Anforderungen zu erkennen,
  - das Bedürfnis nach Persönlichkeitsentwicklung.
- *Schulabschlüsse als Voraussetzung der beruflichen Grundbildung*

In allen Mind-Maps wird die Bedeutung des Schulabschlusses als Voraussetzung für eine gute berufliche Grundbildung benannt. Ebenso werden die damit zusammenhängenden Sach- und Fachkompetenzen – dazu gehört auch die Anwendung und Beherrschung der Computertechnik – hervorgehoben. Das Lesen und Schreiben zu beherrschen sowie sich „ausdrücken“ zu können, wird von allen als Teil der Grundbildung genannt. Dies ist naheliegend. Fast alle Teilnehmer haben auf diesem Gebiet leidvolle schulische Vorerfahrungen gemacht. Aus dieser eigenen Erfahrung heraus schreibt eine Teilnehmerin: „Die wichtigs-

ten Voraussetzungen für eine Grundbildung sind, dass man Lesen, Schreiben und Rechnen lernt. Dabei spielt der Sprachumgang eine große Rolle, damit keine Ausdrucksfehler auftreten können. Das Entscheidende an der ganzen Sache ist der Schulabschluss. Denn ohne Schulabschluss ist man heutzutage aufgeschmissen, das ist also die wichtigste Voraussetzung für Grundbildung.“

– Gleichwertigkeit von Fach- und sozialen Kompetenzen

Bis auf eine Arbeit dokumentieren alle Mind-Maps die Bedeutung beider Seiten. Ein Ergebnis des gemeinsamen Reflexionsprozesses war, dass es auf eine Verbindung beider Kompetenzen ankomme. Für mich als Lehrerin ist dies eine neue Erfahrung. Das Bewusstsein über die Bedeutung dieser Verbindung hat sich im Rahmen meiner Unterrichtserfahrungen verändert. Forderten in früheren Jahren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine strenge Ausrichtung meines Deutschunterrichts auf den Fachunterricht ihres Berufsfeldes, so erlebe ich zunehmend Bedürfnisse, personale und soziale Kompetenzen im Unterricht erlernen zu wollen.

Regelmäßig bringen Auszubildende Themenvorschläge ein, die meistens als Fragen formuliert sind: Wie kann ich meine Konflikte bewältigen? Wie kann ich einem anderen meine Meinung sagen, so dass er danach noch mit mir redet? Wie führt man ein Gespräch zu zweit? Was ist wichtig, wenn wir als Gruppe ein gemeinsames Gespräch führen wollen?

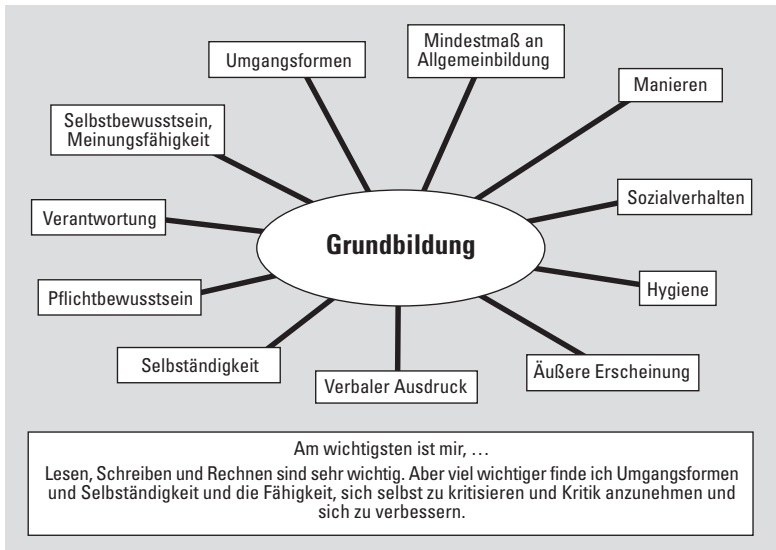


Abb. 1: Mind-Map Nr. 1

Ein Auszubildender fasst zusammen: „Lesen, Schreiben und Rechnen sind sehr wichtig. Aber viel wichtiger finde ich Umgangsformen und Selbständigkeit und die Fähigkeit, sich selbst zu kritisieren und Kritik anzunehmen und sich zu verbessern.“

– Das Bedürfnis, sich in den äußeren Anforderungen zu erkennen

„Das Wichtigste für mich an Grundbildung ist: das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln.“ Ein Gefühl dafür, dass Grundbildung nur mit der „Entwicklung von Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten“ erworben wird, zeigt bei einigen das starke Bedürfnis nach dem Sich-selbst-Finden in den äußeren Anforderungen. Das Wissen um die Kompetenzen Team- und Anpassungsfähigkeit steht nicht im Gegensatz zu einer „Portion Egoismus“ (s. Mind-Map Nr. 4). Das Bedürfnis, diese Gestaltungsfähigkeiten als personale Kompetenz zu lernen, drückt A. so aus: „Das Wichtigste für mich an der Grundbildung ist, dass ich lerne selbständig zu leben und einen Haushalt zu führen“

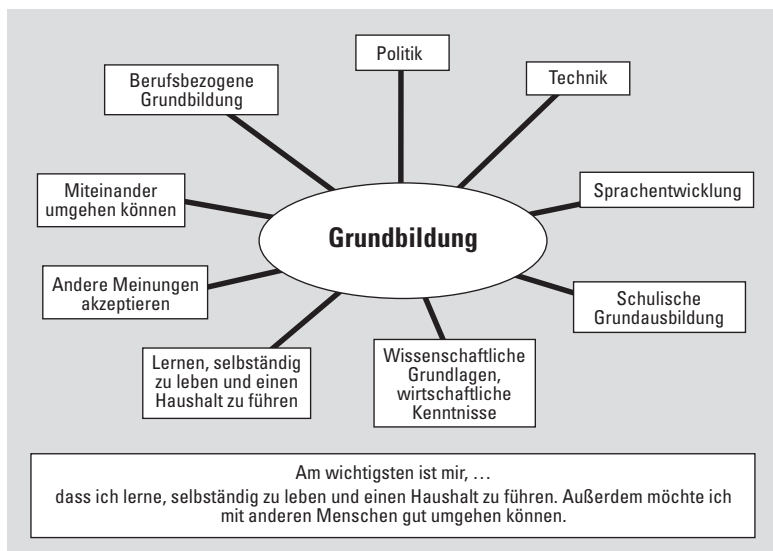


Abb. 2: Mind-Map Nr. 2

– Das Bedürfnis nach Persönlichkeitsentwicklung

Alle Arbeiten zeigen ein starkes Bedürfnis nach Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Die meisten Mind-Maps enthalten Begriffe wie „Anstand“, „Benimm“, „Umgangsformen“, „Entwicklung des Charakters“, „Respekt“, „mit seinen Schwächen anerkannt werden“, „liebenswert sein mit Behinderung“.

*„Das Wichtigste für mich ist: Selbstbewusstsein, Akzeptanz anderen gegenüber, Erziehung zu Hause, Schreiben und Lesen, Schulausbildung, Berufsausbildung, Entwicklung des Charakters“.*

### **Schlussbemerkung**

---

Bedeutsam war für mich an dieser Arbeit die Erfahrung, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Interesse, teilweise auch mit Engagement, an der Gestaltung der Ideenentwicklung zum Thema arbeiteten. Im abschließenden Reflexionsprozess kam zum Ausdruck: Lernen kann auch gemeinsames Unternehmen selbstbestimmter Individuen sein. Die Möglichkeit, in dem Rahmenthema Grundbildung den persönlichen Anknüpfungspunkt aufspüren zu können, war offensichtliche Triebfeder in diesem Prozess.

**Teil 3**  
**Zukunftsweisende Arbeitsansätze**  
**in der Grundbildung**

---

## Zukunftsentwürfe für Grundqualifikationen

---

### Erfahrungen und Ergebnisse einer Zukunftswerkstatt

*Das Wichtigste ist, eine Vision zu haben.  
Das Nächste ist, sie zu ergreifen und  
festzuhalten. Dabei besteht kein Unterschied,  
ob man ein Filmdrehbuch schreibt, den Plan  
für die Gesamtproduktion überlegt oder  
sich eine Lösung für irgendeine Einzelheit  
ausdenkt. Man muss das, was man im Sinn  
hat, sehen und fühlen. Man muss es sehen  
und ergreifen. Man muss es halten und im  
Gedächtnis und in den Sinnen behalten.  
Und man muss es zugleich tun.  
(Sergej Eisenstein)*

### Gewohnte Wege verlassen – ein Wandel ist möglich

---

Um in der derzeitigen angespannten Situation der Grundbildung nach neuen Möglichkeiten zu suchen und Gegenentwürfe zu entfalten, hat das DIE-Projekt „Netzwerk Grundqualifikationen“ im November 1998 eine Zukunftswerkstatt mit dem Titel „Zukunftsentwürfe für Grundqualifikationen“ durchgeführt. Damit sind neue Wege beschritten worden, denn vieles an der Veranstaltung hatte einen besonderen und auch experimentellen Charakter.<sup>1</sup>

Aus sehr unterschiedlichen Disziplinen trafen Expert/innen zusammen und begaben sich in Klausur, um sich der Herausforderung zu stellen, gemeinsam „Zukunftsentwürfe“ zu kreieren. Dabei gab es weder festgelegte Parts wie Vorträge, Leitung von Arbeitsgruppen oder Mitwirkung an Podien noch ein detailliertes Programm, es handelte sich vielmehr um eine offene und in Bezug auf die Ergebnisse ungewisse „Zukunftswerkstatt“. Sich darauf einzulassen entsprach wohl nicht nur einem großen Interesse, sondern auch der Dringlichkeit in der Alphabetisierung und Grundbildung. Aus den Bereichen Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Schule und Lehreraus- und -weiterbildung, Bildungsadministration und Wirtschaft waren Expert/innen vertreten, die ihr spezifisches theoretisches und praktisches Fachwissen bezüglich der Inhalte, der Strukturen und der Organisationen einbrachten. Zu den Zielsetzungen des Vorhabens zähl-



te, innovative Dialoge zwischen den verschiedenen Bereichen und Disziplinen zu initiieren und zu befördern, die im engeren und auch im weiteren Sinn mit Alphabetisierung und Grundbildung befasst sind. Damit war perspektivisch die Intention verbunden, eine Diskussion über den Stellenwert von Alphabetisierung und Grundbildung neu zu entfachen und eine Verständigung über Begrifflichkeiten und Inhalte unter Hinzuziehung aller Beteiligten herbeizuführen.

Grundbildung, Alphabetisierung inbegriffen, wird seitens verschiedener gesellschaftlicher Gruppen gefordert bzw. als unabdingbar vorausgesetzt. Nicht oder nur unzureichend diskutiert wurde bisher, welchen Beitrag diese Gruppen zu leisten bereit sind, Grundbildung im Sinn einer zweiten Chance zu ermöglichen. Eine Veränderung im Denken und im Umgang mit dieser Thematik ist angezeigt. Von entscheidender Bedeutung wird dabei sein, welche Haltung die Gesellschaft den betroffenen Menschen gegenüber zukünftig einnehmen wird und wie die Zielrichtung von Grundbildung aussieht: Werden die Menschen mit ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen wieder mehr in den Mittelpunkt der Überlegungen gerückt? Letztendlich geht es dabei um ihre Ausgrenzung oder ihre soziale und gesellschaftliche Integration.

Ein Wandel im Denken und Handeln ist nötig und möglich. Die Bereitschaft, gewohnte oder eingefahrene Wege zu verlassen und offen für neue zu sein, ist dafür Voraussetzung. Eine Möglichkeit, derartige Prozesse in Gang zu setzen, bietet eine Zukunftswerkstatt.

### **Umdenken durch Perspektivenwechsel**

---

Von entscheidender Bedeutung bei dem von Robert Jungk entwickelten Modell der Zukunftswerkstatt ist die „Aufhebung des linearen Denkens“ bei der Problembewältigung. Die innovative Wirksamkeit liegt in der „Umkehrung der gewohnten Perspektive, die dadurch entsteht, dass wir die Entwicklungsperspektiven einmal von der Zukunftsperspektive aus betrachten“ (Burow 1992, S. 9). Durch diesen Perspektivenwechsel, durch veränderte Sichtweisen erfolgt ein Umdenken, und es entstehen neue Vorstellungswelten und Freiräume für kreative Gestaltung. Wenn Denkbarrieren überwunden werden, können unvermutet neue Problemlösungen sichtbar werden.

Der Verlauf einer Zukunftswerkstatt orientiert sich am Drei-Phasen-Modell, dabei ist eine klare Trennung der Phasen Voraussetzung für ein gutes Gelingen.<sup>2</sup> In der *Phase I* geht es um *Kritik/Bestandsaufnahme der Probleme*. Unabdingbar für die folgende Arbeit ist zunächst ein Erfassen, ein Sammeln der akuten Probleme und der unbefriedigenden Zustände. Zu beachten ist, dass es

tatsächlich nur um ein Benennen geht und nicht um Lösungsvorschläge oder Hinweise auf Umsetzungsprobleme, Sachzwänge oder dergleichen. Weiterhin sollten die einzelnen Aspekte schriftlich vermerkt und für alle transparent gemacht werden; möglicherweise ist es danach sinnvoll, Zuordnungen oder Zusammenfassungen zwecks besserer Übersicht oder Strukturierung vorzunehmen. Erst wenn eine gemeinsame Sichtung, eine Verständigung – aber keine Grundsatzdiskussion! – über die Problemlage erfolgt ist, kann eine Entscheidung über eine Schwerpunktsetzung für die weitere Arbeit vorgenommen werden. In der *Phase II: Phantasie/Utopie* entwickeln die Teilnehmenden, angeregt durch kreativitätsfördernde Methoden, Visionen und utopische Phantasien als Problemlösungen. Bei der Ideensuche handelt es sich um ein „Denken in Vielfalt“ und „Denken in Möglichkeiten“. Da oftmals die Neigung besteht, visionäre Ideen durch Bewertung, Kostenaspekte oder vermeintliche Sachzwänge zu stoppen, sind derartige Äußerungen untersagt; sie gehören nicht in diese Phase. Den Abschluss bildet die *Phase III: Realisierung/Umsetzung*. Mit Hilfe verschiedener Prüfmethode werden die Projektideen daraufhin untersucht, ob sie sich tatsächlich verwirklichen lassen.

Entsprechend dieser Vorgehensweise erfolgte zunächst die Phase der Kritik. Methodisch interessant ist, dass die Mitwirkenden schon an dieser Stelle die zukünftige Perspektive mit in den Blick nehmen sollten, denn die allgemeine Fragestellung lautete: „Welche Probleme/Sachzwänge/Widerstände sehen Sie bei Ihrem Themenkomplex, die sich auf Ihre zukünftige Arbeit auswirken?“ Bereits hier war also eine Einschätzung vorzunehmen, ob es sich um überwundene, vorübergehende oder eben längerfristige oder gar dauerhafte Problemlagen handelte. Durch diesen wichtigen ersten Schritt hat nicht nur das Vergangene und Bestehende eine gebührende Berücksichtigung erfahren, sondern es ist zudem gelungen, nach vorne zu schauen und damit den Blick zu weiten. Innerhalb kurzer Zeit fächerten die Expert/innen bei der Bestandsaufnahme ein breites Spektrum von Themenkomplexen auf:

- Inhalte von Grundbildung
- Qualifikation des Personals
- Arbeitsmarkt/Qualifikationsanforderungen
- Fehlendes Berufsbild des Alphabetisierungs-/Grundbildungspädagogen
- Kritik an Schule
- Gesellschaftliches/politisches Bewusstsein
- Qualifikation versus Kompetenzen
- Grundhaltung
- Rivalität/Konkurrenz
- Finanzen
- Kooperation
- Informationsstand.

Die Aufgabe für die weitere Bearbeitung bestand nun darin, sowohl Schwerpunkte aus der Fülle der Nennungen herauszufiltern als auch gleichzeitig auf eine positive, lösungsorientierte Formulierung zu achten. Die Entscheidung sollte sich am größten Handlungsbedarf orientieren; er wurde durch Priorisierung ermittelt.

Aus meiner Sicht waren die Ergebnisse überraschend und unerwartet. Auch in den Gruppen ist mit Erstaunen reagiert worden. Die mitwirkenden Expert/innen haben sich sowohl von den jeweiligen Themenschwerpunkten als auch von den bisher üblichen oder traditionellen Fragestellungen gelöst und dann interessanterweise sehr umfassende und grundsätzliche Fragestellungen formuliert, die viele gesellschaftliche Dimensionen berühren (s. Übersicht, S. 78). Diese Entwicklung führe ich unter anderem darauf zurück, dass Vertreter/innen verschiedener Bereiche anwesend waren, die ihre spezifischen subjektiven Sichtweisen eingebracht haben. Dies erhöht die Möglichkeit der Mehrperspektivität und trägt zugleich zu einer besseren Gesamtsicht bei. Zu beobachten war auch ein Überwinden von Detailfragen. Außerdem haben die Expert/innen gemeinsam im Dialog gewichtet und Prioritäten gesetzt. Hier sind entscheidende Weichen für den weiteren Prozess gestellt worden.

In verschiedenen Gruppen wurden folgende Themen bearbeitet:

- Was ist Grundbildung und wonach und wie werden Inhalte und Methoden bestimmt?
- Wie kann man das Problem des ‚Gaps‘ (Lücke/Kluft) zwischen Qualifikationsanforderungen und Kompetenzprofilen Geringqualifizierter lösen?
- Wie kann eine veränderte Grundhaltung für eine Gesamtsicht der Thematik Grundbildung erreicht werden?

Die Gruppe, die zu *Inhalten/Methoden/Konzepten* arbeitete, entschied sich für das erste Thema. Sie warf damit eine Grundsatzfrage auf, die verschiedene Bereiche und Disziplinen betrifft und bislang ungelöst ist. Weiterhin ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung: Wer hat die Definitionsmacht inne? Welche Ziele werden verfolgt? Was muss getan werden, um einen Austausch, eine Verständigung zu ermöglichen? Worin besteht ein gemeinsames Interesse? Über verschiedene Zwischenstufen entwickelte diese Gruppe dann das *Projekt „Diskurs: Grundbildung im 21. Jahrhundert“* mit der Zielsetzung, eine Verständigung über Ziele, Inhalte, Methoden und Konzepte von Grundbildung zu bewirken und alle Kompetenzen von „top down“ und „bottom up“ gleichermaßen nutzbar zu machen.

Um den Diskurs zu fördern, entwickelten sie die folgenden „Fünf Fragen“:

- An welchen Konzepten orientieren Sie sich bei der Festlegung von Inhalten, Methoden und Organisation von Grundbildungsangeboten in Ihrer Einrichtung? Wie definieren Sie Mindeststandards?
- Wie sehen Sie Ihre Rolle(n) als Lehrende/Lernende im Prozess der Entwicklung einer veränderten Lehr- und Lernkultur?
- Wie ermöglichen Sie Lernen an veränderten Lernorten durch Öffnung Ihrer Bildungseinrichtung, damit Lernende neben Sachverstand Problemlösefähigkeiten, Entscheidungskompetenz und kommunikative Fähigkeiten entwickeln und individuelle Lernwege beschreiten können? Welche Rolle spielen dabei Grundbildung und Medienkompetenz?
- Welche positiven Erfahrungen haben Sie mit entdeckendem und forschendem Lernen gemacht?
- Welche Rahmenbedingungen schaffen Sie, um Selbstlernprozesse in Gang zu setzen, um Kompetenzen für die Gestaltung individuellen Lernens und Teamlernens zu befördern, um ein angemessenes Verhältnis von Wissensvermittlung und Kompetenzaneignung zu praktizieren?

Mit diesen Fragen fordert die Gruppe sowohl die Einrichtungen als auch die jeweils agierenden Personen zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik auf oder gar heraus. Dabei ist zu beachten, dass Grundbildung in einen größeren Kontext eingebettet ist, denn es werden ebenfalls Fragen aufgeworfen, die sich grundsätzlich mit Lernen beschäftigen. Die Fragen sind nicht allgemein formuliert, sondern sprechen die Personen direkt an. Das regt an, fordert auf, konkrete Antworten vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen zu geben und Lehr- und Lernprozesse zu reflektieren. Eine Klärung der eigenen Sichtweisen und des eigenen Vorgehens ist eine wesentliche Voraussetzung, sich anderen Positionen anzunähern und sich auszutauschen. Erst wenn Transparenz gegeben ist, kann eine Verständigung über gemeinsame Ziele erfolgen.

Obwohl die Gruppe *Strukturen/Gesellschaft* auch die häufig diskutierte Frage gestellt hatte, wie politische Zuständigkeit und eine entsprechende Gesetzesgrundlage erreicht werden könnten, kam sie bei dem zweiten Thema („Wie kann man das Problem des Gaps (Lücke/Kluft) zwischen Qualifikationsanforderung und Kompetenzprofilen Geringqualifizierter lösen?“) zu folgendem Ergebnis: Angeregt durch die „Notwendigkeit einer Organisation von Austausch“, um ein Bündnis für Bildung herzustellen, kreierte sie unter anderem das *Projekt „Arche Noah“*. Der Name verpflichtet, impliziert er doch, *alle* in das Boot aufzunehmen. Mit der Idee ist die Zielsetzung verbunden, eine neue Lernkultur zur Verbesserung der Grundbildung zu entwickeln. Wichtige Aspekte dabei sind:

- Prävention ermöglichen
- Second Chance ermöglichen
- Qualität von Schule verbessern
- Qualität von Grundbildung in der Erwachsenenbildung verbessern
- Nachhaltigkeit von Modellversuchen sichern
- Netzwerke herstellen
- Interkulturelles Lernen fördern.

Um die genannten Aufgaben zu verwirklichen, regte die Gruppe die Durchführung einer umfassenden Bestandsaufnahme im Bereich Grundbildung ebenso an wie eine dauerhafte Koordination von Austausch im Hinblick auf Projekte, Erfahrungen, Untersuchungen etc.

An dem „Arche-Noah-Gedanken“ entzündete sich die Idee von starken Verbündeten und einer gemeinsamen Öffentlichkeitsarbeit. Als besonders anregend und tragend erwiesen sich Bilder wie: gemeinsam in einem Boot, einem „Partizipationsdampfer“, die vorhandenen Wasserwege bundesweit zu nutzen, oder in einem Zug kreuz und quer durch Deutschland zu fahren, verbunden mit der Hoffnung, durch Reisen etwas in Bewegung zu setzen. Diese Visionen beflügelten sehr, denn verknüpft damit war, mit dem Thema überall präsent zu sein und zu einer festen Institution zu werden. Überträgt man das Bild der verzweigten Verkehrsadern auf andere Ebenen, so eröffnen sich neue Möglichkeiten, es gelänge, die vorhandenen Strukturen der verschiedenen beteiligten Disziplinen und der Organisationen, Institutionen und Verbände weitaus intensiver zu nutzen und zu vernetzen, als es bisher der Fall ist.

Darüber hinaus hat die Gruppe das *Projekt „Schaffung entwicklungsorientierter Arbeitsplätze für Geringqualifizierte“* konzipiert. Auffällig ist der direkte Rückbezug zu der Ausgangsfrage, die sich mit der „Kluft zwischen Qualifikationsanforderungen und Kompetenzprofilen“ beschäftigt hat. Die Projektidee impliziert, diese Kluft zu verringern und gleichzeitig auch die Kluft zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zu überbrücken. Ziel ist es, Möglichkeiten zu erproben, Geringqualifizierte produktiv in qualifizierte Arbeitsteams zu integrieren und neue Formen teamorientierten Arbeitens in Betrieben zu entwickeln, wobei alle Potentiale und nicht nur formale Qualifikationen genutzt werden sollen. Interessant in diesem Kontext wäre ein Zusammenwirken von mittelständischen Betrieben und Bildungsträgern hinsichtlich folgender Aspekte: Was ist bei der Integration Geringqualifizierter in den Arbeitsprozess zu beachten? Welche Auswirkungen ergeben sich auf das Arbeitsklima? Welcher Erkenntnisgewinn ergibt sich für die Betriebe? Wie ist das Verhältnis von Kosten- und Zeitaufwand? Intendiert ist also die Erprobung von neuen Arbeits-, Lern- und Kooperationsformen.

In der Gruppe *Kooperation/Vernetzung* haben die Mitwirkenden verschiedene Probleme und Mängel benannt. So bedauerten sie die nachrangige Beschäftigung mit Grundbildung seitens Wissenschaft und Forschung, rügten selbstkritisch die Selbstdarstellung und das Nebeneinander von Bereichen, Disziplinen, Verbänden, Organisationen und Institutionen anstatt eines Miteinanders und konstatierten schließlich eine mangelnde Gesamtsicht der Thematik. Konsequenterweise ging das Interesse dann über „Möglichkeiten einer kontinuierlichen Kooperation“ hinaus und mündete in die Frage: „*Wie kann eine veränderte Grundhaltung für eine Gesamtsicht der Thematik Grundbildung erreicht werden?*“ Hier wird nun eine übergeordnete Fragestellung aufgeworfen, denn es handelt sich um Haltungen und Einstellungen, um Fragen von Integration, Gemeinwohl, Verantwortung oder aber sozialer Exklusion. Welche Menschen, welche Gruppen werden seitens der Gesellschaft akzeptiert, welche ausgegrenzt? Welche Themen sind wichtig, interessant oder erfolgversprechend genug, um sich ihnen zu widmen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen?

Für den weiteren Verlauf hatte meiner Einschätzung nach eine Zwischensequenz entscheidende Initialwirkung. Zu dem Thema einer „veränderten Grundhaltung“ führte die Gruppe ein Puppenspiel mit folgendem Inhalt auf: Im Jahr 2020 feiert die „Stiftung Grundbildung“ ein großes Fest im Garten der türkischstämmigen Bundeskanzlerin in Berlin, zu dem aus aller Welt hochrangige Gäste angereist sind. Die Medien übertragen live in viele Länder. Prominente engagieren sich für Grundbildung und sind in der Stiftung aktiv. Auch die Industrie weiß um die Vorteile und Bedeutung der Grundbildung, es gibt interessante internationale Forschungsvorhaben – Deutschland nimmt mittlerweile eine führende Position ein. Bildung hat einen veränderten Schwerpunkt. Inzwischen setzt man mehr auf die Entfaltung menschlicher Fähigkeiten und ein bewusstes Umgehen mit diesen Fähigkeiten als auf eindimensionale „Qualifikation für den Standort“. Nach einem kurzen Zögern und anfänglicher Zurückhaltung entfalte sich die Vision immer mehr und wurde lustvoll in Szene gesetzt. Es war das Erleben einer außergewöhnlichen und reizvollen Situation, diese Phantasie auszugestalten. Vor allem wirkte es befreiend und entlastend, sich auf spielerische und kreative Weise neuen Ideen hinzugeben – und dabei einmal auf eine gänzlich andere Seite zu wechseln. Entscheidend ist das Überwinden eingeschliffener Denkstrukturen, das Freisetzen von kognitiven und emotionalen Ressourcen für eine neue, offene und bisher ungedachte Wirklichkeit, die zukünftige Wirklichkeiten bestimmen kann. In diesem Fall erlebte eine Randgruppe/ein Randthema eine Aufwertung: Es soll eine große, eigene Stiftung für Alphabetisierung/Grundbildung geben. Diverse Arbeiten werden als wichtige Leistungen anerkannt und die beteiligten Personen wertgeschätzt. Gesteigert wird das Ganze noch dadurch, dass bei weiteren Gruppen wie Frauen und Ausländer/innen/

Migrant/innen die Benachteiligung überwunden ist. Es gibt nicht nur eine Bundeskanzlerin, sie ist sogar türkischstämmig.

Beflügelt von diesen Vorstellungen ging es danach unter anderem um den Aspekt, die eigene Stellung wahrzunehmen und sich zu positionieren. Da das Fernsehen ein wichtiges Medium ist, um Präsenz zu zeigen und Menschen zu erreichen, entschied sich die Gruppe für das *Projekt „TV-Sendung: Ratgeber Bildung“*. Bildung ist zwar ein wichtiges Thema, das alle Individuen unmittelbar betrifft, aber leider kein Thema, das in der Gesellschaft aktiv kommuniziert wird. Bildung scheint eher ein Bereich zu sein, wo es Berührungängste gibt, ein Bereich, den man den Expert/innen überlässt. Dies trifft umso mehr für Grundbildung zu. Mit dem entwickelten Projekt ist die Zielsetzung verbunden,

- die Grundkenntnisse der Bevölkerung/der Nutzer/innen im Bereich Grundbildung/Menschenbildung zu erhöhen,
- Möglichkeit zu schaffen, sich am Bildungsdiskurs zu beteiligen,
- Kenntnisse der Gesamthematik zu vermitteln und zu vertiefen,
- den (Grund-)Bildungsbereich aufzuwerten und ihm einen anerkannten Platz in der Öffentlichkeit/in der Gesellschaft zu sichern.

## **Rückblick**

---

Das Experiment/Wagnis „Zukunftswerkstatt“ möchte ich als überaus gelungen bezeichnen. Mit der Veranstaltung wurde ein Forum geboten, den Erfahrungsaustausch zwischen sehr verschiedenen Bereichen und Disziplinen zu fördern. Aus unterschiedlichen Blickwinkeln gab es Annäherungen an die Thematik, dies wurde als inspirierend empfunden: *„Anregend war, interessante Menschen aus unterschiedlichsten Arbeitszusammenhängen mit belebenden Sichtweisen zu treffen.“*

Die Mitwirkenden bewerteten die gemeinsame Arbeit als sehr kreativ, intensiv und produktiv. *„Durch die Arbeitsweise ist eine Atmosphäre geschaffen, worden, in der wir produktiv arbeiten, ‚spinnen‘ konnten“*, heißt es in einem Kommentar. Hervorzuheben ist auch das Überwinden von Konkurrenzen; wichtiger war, gemeinsame Ideen oder Ziele zu verfolgen: *„Es gab keine Isolation oder Konkurrenz, sondern wir haben gemeinsam konstruktiv entwickelt und gestaltet.“* *„In den entwickelten Projektideen stecken viele fundierte (Teil-)Erfahrungen. Das Besondere war das Einbringen dieser Erfahrungen in andere, in neue Kontexte.“*

## Ausblick

Die Zukunftswerkstatt hat eindrucksvoll notwendige Entwicklungslinien und Veränderungsnotwendigkeiten aufgezeigt. Damit die Ideen nicht bloße Utopien bleiben, bedarf es der Anstrengungen und Initiativen auf verschiedenen Ebenen und der Unterstützung durch Bildungspolitiker und Sozialpartner. Von grundlegender Bedeutung ist eine Vernetzung in dem Bereich Alphabetisierung/Grundbildung, verbunden mit festen Strukturen und Zuständigkeiten. Festzuhalten ist ferner, dass eine Verständigung über die Begrifflichkeiten und Inhalte erfolgen muss. Richtungsweisend sind perspektivisch die formulierten „Fünf Fragen“, die dringend in verschiedene Diskussionszusammenhänge einzubringen sind.

*„Viele gute Ideen. Jetzt geht es um die Umsetzung! Es liegt an uns.“*

|   | <b>Gruppe 1: Inhalte/Methoden/Konzepte</b>   | <b>Gruppe 2: Strukturen/Gesellschaft</b>   |   | <b>Gruppe 3: Kooperation/Vernetzung</b>   |
|---|--|--|---|---|
| <b>Fragestellung für die weitere Bearbeitung am Ende der Phase I (Kritik/Bestandsaufnahme)</b>      | Was ist Grundbildung, und wonach und wie werden Inhalte und Methoden bestimmt?   | Wie kann man das Problem des ‚Gaps‘ (= Lücke/Kluft) zwischen Qualifikationsanforderung und Kompetenzprofilen Geringqualifizierter lösen? |   | Wie kann eine veränderte Grundhaltung für eine „Gesamtsicht“ der Thematik erreicht werden?  |
| <b>Typische Fragestellungen, die jedoch nach Priorisierung nicht explizit weiterverfolgt wurden</b> |  | Wie können wir politische Zuständigkeit und eine entsprechende Gesetzesgrundlage erreichen?  |   | Wie erreichen wir eine kontinuierliche Kooperation? Was muss passieren, damit Finanzen sichergestellt werden?   |
| <b>Projekte</b>   | <b>Diskurs: Grundbildung im 21. Jahrhundert</b>  | <b>Schaffung entwicklungsorientierter Arbeitsplätze für Geringqualifizierte</b>  | <b>„Arche Noah“</b>   | <b>TV-Sendung: „Ratgeber Bildung“</b>   |
| <b>Ziele</b>  | Verständigung über Ziele, Inhalte und Konzepte von Grundbildung, Nutzbarmachung aller Kompetenzen von top down und bottom up | Erproben von Möglichkeiten, Geringqualifizierte produktiv in qualifizierte Arbeitsteams zu integrieren                                   | Entwicklung einer neuen Lernkultur zur Verbesserung der Grundbildung, Second Chance ermöglichen, Nachhaltigkeit von Modellversuchen sichern, Netzwerke schaffen | Erhöhen der Grundkenntnisse der Bevölkerung/der Nutzer/innen im Bereich Grundbildung, Beteiligung der Bevölkerung am Bildungsdiskurs initiieren, Kenntnisse der Gesamthematik |

### Anmerkungen

- 1 Die detaillierten Ergebnisse der Zukunftswerkstatt sind in einer Dokumentation enthalten: Tröster, M. (Hrsg.), Sellnow, R. (Bearb.): Zukunftsentwürfe für Grundqualifikationen – ExpertenInnen treffen sich. Dokumentation einer Zukunftswerkstatt. Frankfurt/M.: DIE 1999
- 2 Eine ausführliche Beschreibung des Verlaufs findet sich in Kuhn/Müllert 1996.



## **Das Projekt „Gilgamesch“\***

---

### **Ein Modell zur Förderung von Jugendlichen mit erheblichen Schwierigkeiten beim Schreiben und Lesen**

#### **Grundidee und Struktur**

---

Das Projekt „Gilgamesch“ hat die offizielle Bezeichnung: „Maßnahme zum Abbau des zunehmenden funktionalen Analphabetismus bei Jugendlichen ohne qualifizierenden Hauptschulabschluss und Ausbildungsplatz in der Großkommune München“. Der informelle Name – zu Ehren des frühesten erhaltenen schriftlichen Epos der Menschheitsgeschichte – ist für den täglichen Umgang, für die Öffentlichkeitsarbeit und nicht zuletzt für die Jugendlichen gewählt worden. Ein ausführlicher Bericht ist im Internet zugänglich: [www.psycholinguistik.uni-muenchen.de/publ/gilgamesch.html](http://www.psycholinguistik.uni-muenchen.de/publ/gilgamesch.html). In dem Projekt sollen Jugendliche mit erheblichen Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen gefördert werden. Jugendliche ohne Schulabschluss können in München u. a. am Zweiten Bildungsweg der Volkshochschule einen Schulabschluss nachholen, wozu sie zunächst einen Aufnahmetest bestehen müssen, der sie schriftlich in Deutsch und Mathematik prüft; zusätzlich wird ein ausführliches Interview mit der Bewerberin oder dem Bewerber durchgeführt. Scheitern die Jugendlichen an dieser Stelle, so bleibt ihnen wenig anderes übrig, als die Aufnahme immer wieder zu versuchen.

Die Grundidee zum Projekt setzt an dieser Stelle ein. Den grundsätzlich motivierten Jugendlichen soll eine Alternative angeboten werden, über die sie Zugang zur regulären 9. Klasse des Zweiten Bildungswegs finden können. Zu dieser Grundidee tritt ein weiterer, für die gesamte Konzeption tragender Gedanke hinzu: Theorie und Praxis sollen verknüpft werden, um dem Problem des funktionalen Analphabetismus wirksam begegnen zu können. Erfahrungen und Konzepte der unterrichtlichen Praxis sollen im Lichte dieses Problems bedacht und diskutiert werden; Grundlagenforschung und Erkenntnisse zum Schriftspracherwerb, mit welchen die Prozesse des Denkens und Sprechens eng verwoben sind, sollen zu dieser Diskussion beitragen. Der organisatorische Rahmen sowie die Konzeption und Durchführung des Projekts selbst spiegeln diese Grundidee wider.

---

\* Dieser Beitrag ist – in leicht veränderter Form – in der DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 11/2000, erschienen.

Im März 1997 wurde zwischen dem Fachgebiet Sprechwissenschaft und Psycholinguistik am Institut für Phonetik und sprachliche Kommunikation der Ludwig-Maximilians-Universität und der Abteilung Zweiter Bildungsweg der Münchner Volkshochschule eine Kooperation vereinbart. Beide Bildungsinstitutionen erklärten sich bereit, das Projekt in ideeller, logistischer und nach Möglichkeit finanzieller Form zu unterstützen. Damit entstand ein Projekt, das zwischen zwei großen Bildungsinstitutionen stand und sie zugleich verband. Als Projektentwerferin und -leiterin (dann auch Dozentin) stand auch ich – da in beiden Institutionen auf freier Basis tätig – zwischen diesen beiden Lehr- und Lernwelten mit je eigenen Strukturen und Interessen. Schließlich stehen auch die Jugendlichen mit erfüllter Schulpflicht zwischen zwei Zuständigkeitsbereichen (Soziales und Kultur). Eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis, zwischen Universität und Volkshochschule bedeutet also auch, eine Struktur zu schaffen, die Zwischenbereiche und Übergänge explizit und systematisch aufgreift.

Finanziert wurde das Projekt von der Stadt München und der Münchner Volkshochschule, die Universität stellte die Räume, Verwaltungs- und Sachkosten. Der erste Durchlauf konnte im September 1998 starten, nachdem in den Aufnahmetests der Volkshochschule Kandidaten ermittelt und angeworben worden waren.

### **Konzeption und erste Erfahrungen**

---

Konzipiert wurde die inhaltliche Arbeit einerseits auf der Basis von theoretischem Grundlagenwissen zum Schriftspracherwerb und dessen Problemen, andererseits anhand von Beobachtungen, die ich im Laufe einer dreimonatigen Hospitanz in der schwächsten Klasse des Zweiten Bildungswegs machen konnte. Grundgedanke war dabei, dass die Jugendlichen mit auffälligen Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen sich nur graduell von anderen, weniger auffälligen und doch schwachen Jugendlichen unterscheiden und sich daher prinzipiell ähnliche Problemdimensionen finden. Ein reger Austausch mit der Lehrerin dieser Klasse entstand, der auch während der gesamten Projektzeit weitergeführt wurde.

Die Durchführung des Projekts war auch ein Erproben dieses theoretisch-praktischen Entwurfs. Die dabei gesammelten Erfahrungen wurden in parallel laufenden Gesprächen auf verschiedenen Ebenen reflektiert: auf der Ebene der Projektmitarbeiter in Teamsitzungen, zu welchen häufig die erwähnte Pädagogin des Zweiten Bildungswegs stieß; auf der Ebene der Kooperationspartner bei runden Tischen; auch auf der Teilnehmerebene, da die letzte Stunde der Woche einem sogenannten Wochenabschlussgespräch vorbehalten ist, in wel-

chem nicht zuletzt der Unterricht selbst besprochen wurde; schließlich begleitete mich extern eine Supervisorin.

Die erste Lerngruppe des Projekts bestand aus drei Frauen und drei Männern im Alter von 15 bis 25 Jahren, zwei von ihnen waren Deutsche, die übrigen Ausländer verschiedener Nationalitäten, alle in Deutschland beschult. Unterrichtet wurde an vier Tagen zu je fünf Stunden pro Woche, täglich standen 30 Minuten Pause zur Verfügung, die nach Absprache zwischen Dozenten und Teilnehmer/innen aufzuteilen waren. Damit sollten der schulische Dreiviertelstunden-Takt zugunsten einer stoff- und tagesformangepassten Gestaltung aufgelöst und die Teilnehmer/innen zur Mitgestaltung angeregt werden.

Aufgrund der Unterrichtskonzeption wurde den Jugendlichen kein Stoff vorgesetzt, sondern es wurde das bearbeitet, was sie an Schwierigkeiten anboten. Der inhaltliche Entwurf zu den vermuteten Schwierigkeiten mit dazugehörigen möglichen Didaktiken diente als Orientierung. Dieser Entwurf sieht für den zentralen Unterrichtsbereich Sprechen und Denken vor: Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben, das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie Metakognition und Selbstregulation. Neben diesem zentralen Bereich wurden Mathematik und Rhythmik von je einem Dozenten unterrichtet.

Die Schwierigkeiten, die die Jugendlichen mitbrachten, entsprachen im kognitiven Bereich den Erwartungen. Vom Verhalten her, und zwar sowohl bezüglich des Sozialen als auch des Lernens, zeigten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine sehr viel höhere Unterstrukturiertheit als erwartet. Diese betraf die chronische Unpünktlichkeit, die massive Abwesenheit trotz guten Willens, das Fehlen von Arbeitsmaterial, das Nicht-Erledigen von Aufgaben. Auch Material, das im Unterricht erarbeitet wurde, war ungeordnet oder unvollständig.

Allgemein kann man sagen, dass es an Geschlossenheit (im gestalttheoretischen Sinn) oder an Systematik (im kognitiven Sinn) mangelt. Dieser äußeren Unterstrukturiertheit entspricht eine schlechte Orientierung im Sprach- und im Weltwissen und auf der Metaebene auch im eigenen Wissen. Die Jugendlichen haben nur ein sehr vages oder nicht vorhandenes Wissen vom eigenen Wissen, sie wissen irgendwie, dass sie vieles nicht können – aber was genau und wo sich die Defizite in einem vorgestellten Wissensraum befinden, können sie nicht angeben. Insofern können Gemeinsamkeiten zwischen sozialem und Lernverhalten gesehen werden, die sich auch beim problemlösenden Denken wiederfinden lassen: ein Mangel an Systematik und an Ordnung auf jeder Ebene, der gezieltes Handeln, zum Beispiel Lernen oder nutzbringendes Mitschreiben, sehr behindert.

Die ursprünglich sehr offene didaktische Konzeption wurde dahingehend abgewandelt, dass systematische, inhaltlich gut fassbare Lerninhalte und Ordnungsarbeiten allerlei Art (Heftordnungen, Ordnung von Titel und Untertitel, von Ober- und Unterbegriffen; Hierarchien; Unterschiede von Beispiel und Erklärung, konkret und allgemein etc.) im Vordergrund standen. Das selbständige, aktive Arbeiten wurde von da aus eingeübt. Der eigene Anteil am Lernen wurde sowohl durch Übungen und bestimmte Verfahren (wie die grundsätzliche Selbstkorrektur von Diktaten) als auch in Gesprächen immer wieder thematisiert. Die Teilnehmer/innen wurden zur Orientierung aufgefordert (wo sind wir, wo gehört das hin, in welchen Zusammenhang steht es zu ..., wie stehen die Begriffe zueinander). Es wurden dazu Visualisierungen mit verschiedenen Mitteln vorgenommen, schematische Darstellungen, Karteikarten mit einem roten Faden in Form roten Papiers u. Ä. Hausaufgaben und kleine Tests wurden auch in diesem Sinn gestaltet. Von großer Bedeutung sowohl für die Orientierung als auch für die Förderung der Eigenaktivität und -verantwortlichkeit ist allgemein die Transparenz des Lernweges. So sollte in der Projektarbeit stets deutlich und fragbar sein, wozu eine Übung gut ist, wohin sie führt.

Neben der orientierenden Arbeit stand die Vermittlung von Techniken und Verfahren im Vordergrund. Wichtiger als das inhaltliche Einzelwissen erschien ein Wissen um Strategien und prinzipielle Ordnungsstrukturen in der Sprache (Grammatik, Syntax, Bedeutungslehre). An Verfahren wurde beispielsweise erarbeitet, wie man in einem Wörterbuch nachschlägt, wie ein Artikel zu lesen und zu verstehen ist (Abkürzungen, Ordnungsziffern etc.). Der Schreibprozess wurde thematisiert und in Schritten analysiert, bei der Erstellung von Texten war zunächst die Kohärenz des Textes wichtig, seine Verständlichkeit (die alle beurteilten), von dort aus die Syntax und Wortwahl, zuletzt die Rechtschreibung.

Zu diesen grundsätzlichen Inhalten traten natürlich Übungen, die die spezifischen und sehr heterogenen Defizite der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bearbeiten sollten. Diese Defizite befanden sich sowohl auf einer formalen als auch auf einer inhaltlichen Ebene. Formal betrafen sie alle Ebenen der Schrift (Buchstaben, Satzbau: Grammatik und Syntax, Text), inhaltlich betrafen sie einzelne Wortbedeutungen und Bedeutungszusammenhänge sowie den gesamten Text.

Der Unterricht war geprägt von der belastenden psychosozialen Lage aller Teilnehmer und war deshalb kaum kontinuierlich durchzuführen. Nach etwa vier Monaten brachen nacheinander die drei männlichen Teilnehmer die Maßnahme aus Gründen ab, die den Rahmen des Projekts bei weitem überstie-

gen (Delinquenz, Drogenproblematik, extreme psychische Labilität). Die verbliebenen jungen Frauen entwickelten sich erstaunlich gut, und zwar sowohl bezüglich der Anwesenheit als auch bezüglich der allgemeinen Ordnung und Erledigung von Aufgaben. Hinzu kommt, dass die Teilnehmerinnen die positiven Veränderungen selbst deutlich erlebten und benennen konnten. Das Beherrschen und Wiedergeben-Können bestimmter Inhalte und die Anwendung von Lern- und Arbeitstechniken vermittelten ihnen das Gefühl, etwas zu wissen.

Das Projekt war auf drei Trimester konzipiert, wovon die ersten beiden, September 1998 bis März 1999, im Unterricht verbracht werden sollten, das dritte Trimester sollte für die Ableistung der Berufsschulpflicht offen stehen. Da sich herausstellte, dass keine der jungen Frauen berufsschulpflichtig war und zudem klar wurde, dass eine Leerzeit nach der intensiven Betreuungs- und Lernzeit fatale Auswirkungen haben würde, wurde eine Übergangszeit konzipiert. In dieser Übergangszeit findet einmal in der Woche ein Unterrichtstag statt, dazu besuchen die Teilnehmerinnen mindestens zweimal das Lernstudio des Zweiten Bildungswegs, um dort Aufgaben zu erledigen. Als drittes Modul können sie passende Kurse der allgemeinen Volkshochschule besuchen. Auf diese Weise haben sie einen zum Teil individuellen Stundenplan, der viel Eigenaktivität erfordert. Diese Übergangsphase wurde dankenswerterweise von der Münchner Universitätsgesellschaft e. V. finanziert. Sie wird auch dazu genutzt, mit möglichst allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein narratives Interview und ein Experiment zum lauten Denken während einer Problemlösung durchzuführen.

## **Ausblick**

---

Angesichts des erfreulichen Verlaufs des ersten Projektdurchlaufs ist sehr zu begrüßen, dass durch die Unterstützung der Stadt München ein zweiter Durchlauf stattfinden kann. Dies gilt nicht nur im Hinblick auf eine kleine Gruppe betreuter und geförderter Jugendlicher, sondern auch mit der Perspektive, die aus den beiden ersten Laufzeiten gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse zu einer wissenschaftlich fundierten Didaktik gerinnen zu lassen, die vielfältig nutzbar wäre. Nach Abschluss des zweiten und letzten Durchlaufs des Projekts wird eine Handreichung erstellt, die neben theoretischen Hintergrundinformationen zu Lesen, Schreiben, Denken und Sprechen auch praktische Hinweise zur Kurskonzeption und zur Didaktik enthalten soll. Dem mutmaßlich hohen Bedarf an der Förderung Jugendlicher ohne Schulabschluss in den Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens mit den dazugehörigen kognitiven Fähigkeiten könnte in einzurichtenden Kursen entsprochen werden. Denkbar ist auch eine Nutzung der Erfahrungen und Erkenntnisse im Sinne einer präventiven Arbeit, die sich im Rahmen von Fortbildungen an Lehrerinnen und Lehrer wenden würde.

Die Förderung und Unterstützung von Projekten im Bereich der Grundbildung stellt eine Investition dar. Eine Investition in die Erarbeitung von Möglichkeiten zur Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus und eine Investition in die in den Prozess des Lernens und des selbstverantwortlichen Handelns wiedereingegliederten Jugendlichen. Bildung ist mit der OECD-Studie zur Literalität als Investition zur Sicherung des sozialen Zusammenhalts und als Voraussetzung zur Teilnahme an der Gemeinschaft in politischer und ökonomischer Hinsicht anzusehen.

# **Neue Ansprüche an Angebotsplanung und Professionalisierung im Bereich Grundbildung**

---

## **Ansätze aus einem Projektvorhaben in Mecklenburg-Vorpommern**

### **Grundbildung im Selbstverständnis von Volkshochschulen**

---

Volkshochschulen in Mecklenburg-Vorpommern beteiligen sich an der gegenwärtigen Schul- und Bildungsdebatte u. a. mit Projektvorhaben zu ausgewählten Fragen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Fachbereich Grundbildung/Schulabschlüsse. Dabei ist „Leitbild der Bildung eine Persönlichkeit, die urteilsfähig und mündig verantwortlich gegenüber sich selbst wie gegenüber der Gesellschaft handelt“ (Hans-Böckler-Stiftung 1999).

Dem Grundsatz folgend, dass „jeder Mensch, ungeachtet seiner gesellschaftlichen Stellung und seiner spezifischen Lebenssituation ein Anrecht auf diese Bildung hat“, gehört es zum Selbstverständnis der Volkshochschulen, „besondere Bildungsbemühungen für all diejenigen einzusetzen, die Anforderungen solcher Persönlichkeitsentwicklung nur mit Schwierigkeiten entwickeln können“ (ebd.).

Diesem Anliegen widmen sich Volkshochschulen in Mecklenburg-Vorpommern mit ihren Anstrengungen, Grundbildungskurse vor dem Hauptschulabschluss für junge Erwachsene, die einen Schulabschluss aus unterschiedlichen Gründen noch nicht erreichen können, nicht nur in ihr Bildungsangebot aufzunehmen, sondern auch zielgruppengerecht, d. h. individuell bedeutsam, auszugestalten. Außerdem werden Kurse zur Vorbereitung auf Schulabschlüsse im Sekundarbereich I angeboten, um jungen Erwachsenen, für die der Begriff Schule nur Frust und Versagen signalisiert, eine neue Chance zu geben, die für sie Möglichkeiten eröffnet, individuelle Bildungsbedürfnisse wieder zu entdecken bzw. zu entwickeln, um auf dieser Basis persönliche Entscheidungen für die kurz- und langfristige Lebensplanung verantwortungsbewusst treffen zu können. Solche Kurse können an einigen Volkshochschulen im vernetzten Stufenprogramm genutzt werden.

## Anlässe für Projektvorhaben im Zweiten Bildungsweg

---

Ausgehend von der Erkenntnis, dass für Teilnehmende an den beschriebenen Grundbildungskursen neue persönliche und berufliche Lebensziele in der Regel nur über die Stärkung und Stabilisierung des Selbstwertgefühls realisierbar sind, haben sich Lehrende und Lernende von sechs Volkshochschulen im Rahmen einer Projektfachgruppe aus dem Fachbereich Grundbildung nach einem vom Landesverband erarbeiteten offenen Konzept auf den Weg gemacht, um herauszufinden, wie sich Inhalte und Organisationsformen von Grundbildungskursen an Volkshochschulen verändern müssen. Ein Ziel solcher Veränderung wäre, die Erwachsenenbildungseinrichtung Volkshochschule in stärkerem Maße zum Lern- und Sozialisationsort auch für gering qualifizierte junge Erwachsene zu entwickeln, die benachteiligt und perspektivlos in unserem Land am Rande der Gesellschaft stehen. Es gibt eine Anzahl von Gründen dafür, gerade jetzt solche Projektvorhaben anzugehen, sie seien im Folgenden kurz genannt.

In den Nachwendejahren musste vorrangig an zwei Schwerpunkten im Fachbereich gearbeitet werden: zum einen an der Erhaltung und Sicherung von Schulabschlusskursen für die Volkshochschulen, insbesondere durch Einflussnahme auf die dafür notwendigen gesetzlichen Grundlagen. Ergebnis: Eine gesetzliche Regelung im Schulgesetz von 1996 und eine auf dieser Basis entstandene „Verordnung über die Prüfungen zum Erwerb der Abschlüsse des Sekundarbereiches I an Volkshochschulen“ (14.10.1997) sind jetzt eine gute Grundlage für erwachsenengerechte, flexible und innovative Kursgestaltung im Schulabschlussbereich. Zum anderen musste für den Aufbau von Grundbildungskursen vor dem Hauptschulabschluss an möglichst vielen Volkshochschulen des Landes sowie an der Sicherung von Fördermodalitäten auf der Basis des Weiterbildungsgesetzes und mit Hilfe von ABM und anderen Arbeitsamtsmaßnahmen gearbeitet werden.

Die Chance der Veränderung und Erneuerung wollen unsere Volkshochschulen nutzen, um der Gefahr zu begegnen, dass gerade der ohnehin benachteiligte Grundbildungsbereich in der Erwachsenenbildung Opfer einer schwierigen Haushaltssituation wird. Größere Akzeptanz und Anerkennung für Grundbildung soll bewirkt werden durch die Erarbeitung und Erprobung von Bausteinen eines neuen Modells „Schule im Zweiten Bildungsweg“, einer veränderten Schule, in der Lernen im Rahmen konkreten Handelns im Mittelpunkt steht.

Die steigende Zahl der Jugendlichen in Mecklenburg-Vorpommern, die laut statistischem Jahrbuch eine allgemeinbildende und berufliche Schule ohne



Schulabschluss verlassen, weist in Anbetracht der hohen Quote der Arbeitslosigkeit bei Jugendlichen unter 25 Jahren auf das Spannungsfeld und das „nicht zu unterschätzende Konfliktpotential“ (Michel-Schwartz 1998, S. 7) mit dramatischer Tragweite hin. Die zunehmende Schwierigkeit, ohne Schulabschluss einen Arbeitsplatz zu finden, der Rückgang weniger qualifizierter Arbeit und parallel dazu die immer deutlichere Forderung nach nachgewiesenen Grundkenntnissen und Schlüsselqualifikationen für einen Einstieg in die Berufswelt lassen neue Herausforderungen für die Volkshochschulen entstehen: Wie können Schulabschlusskurse an Volkshochschulen im Vergleich bzw. im Erfahrungsaustausch mit allgemeinbildenden, insbesondere mit beruflichen Schulen gestaltet werden?

Nach einem Jahr erfolgreicher Arbeit auf der Grundlage der neuen Volkshochschulabschlussverordnung für den Sekundarbereich I war es an der Zeit, Qualitätsentwicklungsimpulsen und -elementen aus den Volkshochschulen des Landes in Gestalt von Projektvorhaben einen Rahmen zu geben. Dieser Rahmen soll Grundlage für die Bündelung bisheriger Ergebnisse und Erfahrungen sein sowie zu weiteren Veränderungen anregen und ermuntern. Dies geschieht insbesondere mit Blick auf die langjährigen Erfahrungen der Volkshochschulen in Mecklenburg-Vorpommern im Grundbildungsbereich und auch auf traditionelle Stufenmodelle und Organisationsformen.<sup>1</sup>

### **Ausgewählte Fragestellungen und Zielrichtung der Projektvorhaben**

---

Hauptanliegen der Projektvorhaben ist es, ein neues Verhältnis von Wissensvermittlung und Kompetenzaneignung zu praktizieren, das Selbstlernprozesse in Gang setzt und Kompetenzen für die Gestaltung individuellen Lernens und Teamlernens fördert. Das verlangt veränderte Rahmenbedingungen sowie die Entwicklung und Erprobung neuer Angebotsmodelle. Grundlage für die Erarbeitung eines neuen Unterrichtsmodells für ein Kursangebot zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen im Sekundarbereich I ist die Anwartsuche auf folgende zentrale *Fragestellungen*:

- Wie muss sich Unterricht verändern, damit neben Sachverstand Problemlösefähigkeiten, Entscheidungskompetenz und kommunikative Fähigkeiten entwickelt werden können?
- Wie können/sollten Neue Medien genutzt werden, um sich Methoden des Lernens und der kreativen Problemlösung anzueignen, um eigene Lernwege zu beschreiten, Lernmethoden und Lerntempo selbst zu bestimmen, um Informationen aus den verschiedenen Fachgebieten zu verknüpfen, um globales Lernen, das Erlernen von Sprachen und das

Verständnis anderer Kulturen zu ermöglichen (vgl. Schnoor 1997, S. 123)?

- Wie weit kann und muss sich Unterricht öffnen, müssen Gestaltungsräume erweitert und regionale Betriebe, Ämter und Institutionen, Bibliotheken, Bildstellen, Museen, vorhandene Medienausstattungen in Schulen und anderen Einrichtungen für Kooperationen zum Kompetenzerwerb genutzt werden?
- Welche veränderte Rolle muss die Volkshochschule als zentraler Bildungs- und Sozialisationsort für die Lernenden bei aller Öffnung spielen?
- Wie können zu eng gewordene inhaltliche und organisatorische Grenzen herkömmlichen Unterrichts, die der Einführung neuer Lernformen im Wege stehen, überwunden werden?

Zielrichtung ist es, die dafür notwendigen Rahmenbedingungen zu konzipieren und auszuprobieren, Fortbildungsbausteine für Lehrende herauszuarbeiten, im Prozess der Praxisbegleitung zu realisieren, die Ergebnisse zu reflektieren und damit eine veränderte Lehr- und Lernkultur zu entwickeln. Um vorhandene Ressourcen zu nutzen, sollen für den Bereich Fortbildungen zur pädagogischen Medienkompetenz verstärkt Kooperationen mit jenen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen entwickelt werden, die ab 1999 in Modellversuchen neue Informationstechniken und Medien systematisch anwenden. Volkshochschulen in Mecklenburg-Vorpommern haben gute Voraussetzungen, diese Projektvorhaben gerade auch in Schulabschlusskursen zu realisieren, da sie als Erwachsenenbildungseinrichtung Zeit-, Fach- und Raumstrukturen flexibel gestalten können. Außerdem verfügen sie über langjährige Erfahrungen in der Vorbereitung von Erwachsenen auf schulische Abschlüsse.

### **Arbeit an Teilfragen statt kontinuierlicher und vernetzter Qualitätsentwicklung**

---

Von den beschriebenen Vorhaben, als umfassendes Projekt angelegt und beantragt, bisher aber ohne finanzielle Unterstützung geblieben, können gegenwärtig nur Teilbereiche in Form von „Schmalspurvorhaben“ in laufenden Volkshochschulkursen bearbeitet werden. Bisherige Erfahrungen und Teilergebnisse konnten Anfang 1999 aber in ein vom Volkshochschulverband Mecklenburg-Vorpommern erstelltes Konzept für Qualifizierungsmaßnahmen für junge Erwachsene im Rahmen des „Sofortprogramms der Bundesregierung zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit“ vom Dezember 1999 einfließen. Inzwischen sind Volkshochschulen eines Arbeitsamtsbezirktes Träger von entsprechenden Bildungsmaßnahmen geworden.

Zwei Aspekte aus dem Gesamtvorhaben sollen im Folgenden kurz beleuchtet werden, erstens der eines veränderten Unterrichtsmodells und zweitens der einer notwendigen praxisbegleitenden Fortbildung der Kursleitenden. Vorweg sei darauf hingewiesen, dass die Spezifik der erwachsenen Lernenden in Kursen vor einem Schulabschluss bzw. zum Erwerb von Schulabschlüssen es geradezu verlangt, dass Lernende mit Lehrenden gemeinsam herausfinden, worin die individuellen Voraussetzungen und Ansätze für die Organisation von persönlichen Lernfortschritten zu sehen sind.

Grundlage unserer Vorhaben ist die Auffassung, „dass Lernen ein individueller oder sozialer Aneignungsprozess ist“ (Meisel u. a. 1997, S. 23), in dem der Lernende auf verschiedenen Ebenen tätig wird und auf seine Person zugeschnittene Lernschritte auswählen und erfolgreich gehen kann. Diese Individualisierung von Lernprozessen braucht vor allem flexible Rahmenbedingungen als offenes System,<sup>2</sup> in dem ein vielfältiges, aber nicht beliebiges Angebot für den Aneignungsprozess des Einzelnen zur Auswahl bereit steht, und Professionalisierung der Lehrenden als Grundlage für die Entwicklung einer sich verändernden Lehr- und Lernkultur im Prozess einer praxisbegleitenden Fortbildung.

### **Notwendige Veränderung von Unterricht durch flexible Rahmenbedingungen**

---

Das Förderprojekt im Rahmen des Sofortprogramms bietet jungen Erwachsenen aus einem Arbeitsamtsbezirk die Möglichkeit, sich an Volkshochschulen bzw. ihren Arbeits- und Außenstellen über einen mindesten 12-monatigen Zeitraum individuell zu qualifizieren. Berücksichtigt werden in dieser Maßnahme besonders folgende Zielgruppen:

1. Jugendliche, für die ein Hauptschulabschluss noch nicht möglich ist
2. Jugendliche, die sich auf einen Schulabschluss vorbereiten
3. Jugendliche, die noch keinen Berufsabschluss haben
4. Jugendliche, die einen Berufsabschluss haben, aber für die Berufseinstellung bzw. Berufstätigkeit Zusatzqualifikationen benötigen.<sup>3</sup>

Das primäre Ziel des Förderungsprojektes der Volkshochschulen ist es, die Vermittlungschancen von Jugendlichen für Ausbildung und Beschäftigung durch verschiedene Qualifizierungsmaßnahmen in Verbindung mit Arbeit/Praktika und Trainingsprogrammen zu verbessern. Die inhaltliche Gestaltung orientiert sich sowohl an den situativen Bedingungen des persönlichen Umfeldes der Teilnehmenden als auch an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes. Daraus ergibt sich ein Stundenmodell als Qualifizierungsrahmen, bestehend aus dem Grundbaustein als Orientierungsphase und den Aufbaumodulen in Säule 1 und

Säule 2, in dem die Teilnehmenden gemeinsam mit den Lehrenden Bewältigungsstrategien zur Vereinbarkeit von persönlicher Lebensplanung und -gestaltung, Arbeit und Qualifizierung im Stufenprogramm erarbeiten können.

In den Säulen 1 und 2 sowie im Grundbaustein wurden flexible Rahmenbedingungen als offenes System in folgender Schwerpunktsetzung konzipiert:

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Säule 1</b></p> <p><i>Ziel:</i> Erwerb von Nachweisen über absolvierte Bausteine vor dem Hauptabschlußabschluss</p> <p><b>Schwerpunktsetzung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Intensivkurse zur Orientierungsphase</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Methoden des Lernens/Allgemeinbildung</li> <li>– Soziales Training/Kommunikation</li> <li>– Lebensbewältigung</li> <li>– Berufsorientierung</li> </ul> </li> <li>– <b>praxisorientierter Bildungsteil/handlungsorientiertes Lernen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Anwendung des PC in der Arbeitswelt</li> <li>– Lesen und Schreiben</li> <li>– Rechnen</li> <li>– Geschichte/politische Bildung</li> <li>– Biologie/Umwelt</li> <li>– Sprachen</li> <li>– Kreativbereich Kunst und Gestaltung/Technik (wahlweise)</li> <li>– Exkursionen/Projekte</li> </ul> </li> <li>– <b>Arbeiten/Praktika</b></li> </ul> | <p><b>Säule 2</b></p> <p><i>Ziel:</i> Erwerb eines Schulabschlusses</p> <p><b>Schwerpunktsetzung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Aufbaukurse zur Orientierungsphase</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Methoden des Lernens/Allgemeinbildung</li> <li>– Soziales Training/Kommunikation</li> <li>– Lebensbewältigung</li> <li>– Berufsorientierung</li> </ul> </li> <li>– <b>praxisorientierter Bildungsteil/handlungsorientiertes Lernen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Deutsch</li> <li>– Mathematik</li> <li>– Biologie</li> <li>– Chemie</li> <li>– Physik</li> <li>– Geografie</li> <li>– Geschichte/Sozialkunde/Politik</li> <li>– Anwendung des PC in der Arbeitswelt (Aufbaukurs)</li> <li>– Sprachen</li> <li>– Kreativbereich Kunst und Gestalten/Technik (wahlweise)</li> <li>– Exkursionen/Projekte</li> </ul> </li> <li>– <b>Praktika</b></li> </ul> |
|--|---|

Das Lernen erfolgt in diesen Kursen generell in Verbindung mit Arbeit, sozialem Training, Kommunikation, Lebensbewältigung, beruflicher Orientierung und im Schulabschlusskurs auf der Basis der Volkshochschulabschlussverordnung für die Sekundarstufe I, die ein neues Organisationsmodell zulässt. In diesem Modell wird ein neuer Bezug zum Thema Schule, Lernen, Arbeiten geschaffen, der ermutigt, eigene Lernwege zu beschreiten und das Lerntempo selbst zu bestimmen, selbst Lernmethoden zu finden und auszuprobieren, Informationen aus verschiedenen Fach- und Erfahrungsbereichen zu verknüpfen. Theorie

und Praxis werden nicht getrennt, Querverbindungen zwischen Unterrichtsreichen werden gezogen.

Hauptanliegen ist zunächst die Schaffung von Motivation. Begegnung mit unterschiedlicher Arbeit ist gewollt. Nahziel ist die Erschließung von bzw. Gewöhnung an regelmäßiges Erscheinen, Freude am Tätigsein, Horizonterweiterung, Selbstfindung, Wecken von Bedürfnissen, Abbau von Frust, Gleichgültigkeit, Desillusion, Begegnung mit Leuten, die schon einen Schritt weiter sind, Aufbrechen von Voreingenommenheit, Gefühl von Gebraucht-Werden. Dabei sind in sich geschlossene Module und permanente Projekte geplant, die sich durch den Gesamtlehrgang ziehen und anschließend weitergeführt werden können.

Wie regionale Bedingungen und Ressourcen der Volkshochschulen aus anderen Bildungsbereichen für solches Lernen genutzt werden können, verdeutlicht ein zu erprobendes Angebot aus der Kreisvolkshochschule Ludwigslust/Arbeitsstelle Hagenow (s. Übersicht S. 92).

Zum veränderten Unterrichtsmodell in diesem Projekt gehören betreute Betriebspraktika als Qualifizierungselemente. Diese sind als Kurzpraktika oder als längerfristige Praktika in verschiedenen Organisationsformen in regionalen Betrieben, Behörden, Institutionen und Vereinen geplant. Die Anbindung an betriebliche Strukturen dient der Berufsorientierung der Teilnehmenden.

Erste Erfahrungen aus Volkshochschulen, sowohl in Grundbildungsabendkursen als auch in Arbeitsamtsmaßnahmen zeigen, dass offene Curricula, offene Stundenmodelle und -rahmen sowie insbesondere bewegliche Organisationsstrukturen wichtige Grundlagen dafür sind, dass praktischer und theoretischer Unterricht so gestaltet werden kann, dass die Teilnehmenden sowohl einen Bezug zu ihrem Leben und ihren bisherigen Erfahrungen herstellen können als auch spezifische Bildungsangebote erhalten. Außerdem sind sie wichtig, um zu erreichen, dass ein ausgewogenes Verhältnis und ein Wechsel von theoretischen und praktischen Lernanteilen realisiert werden kann, um vergessenes Wissen aufzufrischen, Motivation zu erzeugen und evtl. vorhandene Konzentrationsschwächen und Denkblockaden abzufangen.

Weiterhin zeigt sich, dass starke Binnendifferenzierung, individuelle Beratung und Begleitung zum Ausgleich von Defiziten integratives Prinzip des Gesamtkurses werden können, dass insgesamt in der „Schule im Zweiten Bildungsweg“ Lernen im Rahmen konkreten Handelns auf verschiedenen Ebenen im Mittelpunkt steht und zu Handlungskompetenzen führt.

## ANGEBOT/SOFORTPROGRAMM

| <i>Fach/Erfahrungsbereich/Schwerpunkt</i>  | <i>Querverbindungen</i>  |
|--|--|
| <p><b>1. in sich geschlossene Module</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>PC-Grundlehrgang:</b><br/>Umgang mit PC als Arbeitsmittel, inkl. Internet zur Informationsbeschaffung</li> <li>– <b>Suchtprävention:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– nicht nur Vortrag</li> <li>– Einfließen von Erfahrungen Betroffener (Süchtige, Angehörige, Therapeuten, Polizei usw.)</li> <li>– Besuch eines Suchttherapiezentrum</li> </ul> </li> <li>– <b>Korksammelaktion:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Leute ansprechen</li> <li>– überzeugen</li> <li>– Horizont erweitern</li> </ul> </li> <li>– <b>Exkursionsrecherchen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Kennen- u. Liebenlernen der Region, ihrer Geschichte, Flora und Fauna</li> </ul> </li> <li>– <b>Verkehrserziehung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verhalten üben, Verkehrsprobleme entdecken</li> <li>– Lösungsvorschläge entwickeln, sich einmischen</li> </ul> </li> <li>– <b>Regionalgeschichte:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Teilnahme am Ausgrabungsprojekt (in Kooperation mit Museum)</li> </ul> </li> <li>– <b>Exkursion: „Politik und Medien“</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Besuch einer Zeitungsredaktion, eines Rundfunksenders und des Landesfilmzentrums</li> <li>– 3 Gruppen/Arbeit dokumentieren, Ausstellung für das Haus der VHS</li> </ul> </li> <li>– <b>Exkursion „Abfall“</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Besuch einer Recycling-Anlage, einer Deponie, eines Klärwerkes</li> <li>– Kennenlernen von Problemen</li> <li>– Einstellungen und Verhaltensweisen entwickeln</li> </ul> </li> <li>– <b>Exkursion „Energie“</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Besuch eines Windparks, einer Solarenergieanlage, eines Blockheizkraftwerkes</li> <li>– Kennenlernen von Problemen</li> <li>– Entwickeln persönlicher Einstellungen und Verhaltensweisen</li> </ul> </li> </ul> | <p><b>Kommunikation</b></p> <p><b>Sozialkunde/<br/>Biologie/Gesundheit</b></p> <p><b>Kommunikation</b></p> <p><b>Heimatkunde/<br/>Biologie/Geschichte</b></p> <p><b>Sozialkunde</b></p> <p><b>Geschichte</b></p> <p><b>Sozialkunde/Kunst/<br/>Kommunikation</b></p> <p><b>Physik/Chemie/<br/>Biologie/Sozialkunde/<br/>Umwelt</b></p> <p><b>Physik/Sozialkunde/<br/>Umwelt</b></p> |
| <p><b>2. permanente Projekte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Erfassen von Umweltdaten</b> (Luft, Wasser) <ul style="list-style-type: none"> <li>– Weitergabe an Behörden</li> <li>– Dokumentation</li> <li>– Presse</li> </ul> </li> <li>– <b>Bachpatenschaften:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Kennenlernen der Arbeit</li> <li>– Zusammenwirken mit Behörden</li> </ul> </li> </ul>  | <p><b>Biologie/Umwelt/<br/>Deutsch/<br/>Kommunikation/<br/>Lebensbewältigung</b></p>   |

Über neu erworbene Qualifikationen erhalten die Teilnehmenden entsprechende Nachweise und Zeugnisse bei Schulabschlüssen. Vorgegebene Rahmenpläne, Rechts- und Prüfungsverordnungen sollten so angelegt sein, dass sie dem Anliegen des Lernenden im entsprechenden Bildungsgang auch gerecht werden. Die unter Mitwirkung der Volkshochschulen entstandenen Formulare für Zeugnisse und Bescheinigungen nach der Volkshochschulabschlussverordnung für den Sekundarbereich I für Mecklenburg-Vorpommern gestatten es, neben den Ergebnissen in den Kernfächern für den Schulabschluss auch die wahlweise und zusätzlich belegten Lernbereiche sowie individuell bearbeitete Projektvorhaben auszuweisen. Gegenwärtig konzipiert eine Arbeitsgruppe Muster von Teilnahmebescheinigungen für Lernende in Kursen vor dem Hauptschulabschluss (Säule 1).

### **Professionalisierung der Lehrenden durch praxisbegleitende Fortbildung**

---

Als bedeutsam für die Entwicklung einer sich verändernden Lern- und Lehrkultur erweist sich auch in unseren Vorhaben immer mehr der Ansatz der Qualitätsentwicklung durch praxisbegleitende Fortbildung der Kursleitenden. Mit der Fortbildung soll erreicht werden, dass die Lehrenden ihre Kompetenz in der Arbeit mit dem genannten Personenkreis weiterentwickeln. Auf dieser Grundlage werden die Kursleiterinnen und Kursleiter handlungsorientiert die fachlichen, pädagogischen sowie didaktisch-methodischen Rahmenbedingungen für die inhaltliche Gestaltung der Maßnahmen unter besonderer Berücksichtigung der Vorgaben für die Nachweise und Abschlüsse ableiten.

In der Praxisbegleitung (Seminare, Übungen) wird, immer bezogen auf die eigenen Erfahrungen der Kursleitenden, an den Erfahrungen mit den Jugendlichen gearbeitet mit dem Ziel, einen anderen Blick auf die Jugendlichen und ihre Probleme sowie deren Ursachen zu entwickeln und darüber nach Ressourcen für Kompetenz und Motivation zu suchen. Letzteres geschieht vor allem auch in Bereichen, die mit Bildungsinhalten scheinbar gar nichts zu tun haben, aber die gleichen Fertigkeiten abfordern wie die Aneignung fachbezogener Lerninhalte. Diese können als Erfahrungswissen gelten, an das dann neue Wissenspotentiale angebunden werden. Das betrifft vor allem Situationen und Tätigkeiten aus dem Lebensalltag der Jugendlichen.

Erfolgreiches und optimistisches Arbeiten, Lehren und Lernen in Grundbildungskursen macht sich dort breit, wo reflektierendes Lernen der Kursleitenden in Begleitung des Kursverlaufes organisiert werden kann, wo Lehrende und Lernende gemeinsam herausfinden, welchen Erfolg gemeinsam reflektierendes

Lernen bringen kann und welche Methoden und Instrumente Lernkompetenz fördern, Motivation und Lernerfolg steigern helfen, welches pädagogische Angebot nötig ist, um individuellen Interessen und dem Förderbedarf einzelner Teilnehmender gerecht werden zu können. Erfolgreich gearbeitet wird dort, wo interessierte Lehrkräfte die Möglichkeit erhalten, unterrichtsbegleitend Handmaterial wie Beratungs- und Beobachtungsleitfäden, Evaluationsfragebögen, Rahmen für biographisches Arbeiten, für Lerntagebücher, für Lernwerkstätten, für Projektvorhaben u. a. zu erarbeiten und auszuprobieren. Diese Art Fortbildung konnte bisher leider nur in zwei Volkshochschulen für ein Semester organisiert werden.

Anliegen des Volkshochschulverbandes ist es weiterhin, trotz der schwierigen Haushaltssituation gerade solche praxiswirksamen Fortbildungen vor Ort zu ermöglichen und zu fördern, was sich allerdings als äußerst schwierig erweist (vgl. Brüning 1998, S.143ff.). Aufzulösen sind solche Schwierigkeiten bestenfalls durch die praxisrelevante Überzeugungskraft der dargestellten Ansätze und Ideen, die sich erst in konkreten Bildungsangeboten, Handlungsmustern und Biographien größeren Umfangs bewähren müssen.

Das Projektvorhaben mit seinen grundlegenden Fragestellungen und Aufgaben hat sich ein hohes Ziel gesteckt. Um die Vermittlungschancen von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit unzureichender Grundbildung zu verbessern, muss in besonderer Weise auf deren individuelle Bedürfnisse und Möglichkeiten eingegangen werden. Dazu bedarf es zukünftig flexibler Angebotsformen. Wünschenswert ist und bleibt, dass die Weiterentwicklung entsprechender Angebotsformen die notwendige Unterstützung erfährt, so dass möglichst bald eine Umsetzung in diesem Bildungsbereich erfolgen kann.

### **Anmerkungen**

- 1 Stundenmodelle bzw. -tafeln und Organisationsformen der Kurse zur Vorbereitung auf Schulabschlüsse an Volkshochschulen waren auf der Basis der Nichtschüler- bzw. Fremdenprüfungsordnung und unter dem Aspekt der Forderung nach Vergleichbarkeit der Abschlüsse mit denen an staatlichen Schulen bis 1997 fast ausschließlich an den Studententafeln der Regelschulen orientiert und weisen damit vorwiegend die traditionellen Kernfächer sowie den 45- bzw. 90-Minuten-Lernblock aus.
- 2 Rahmenbedingungen in Form von obligatorischen und fakultativen Lernangeboten zur Aneignung von verbindlichen Wissensbeständen aus dem traditionellen Bildungskanon und zur Aneignung von individuell bedeutsamen Inhalten und Sachverhalten. Der Lernende kann Erfahrungswissen nutzen und Kreativität im Aneignungsprozess entwickeln, indem er aus einem offenen Rahmenangebot auswählt. Angestrebt ist ein Modell, in dem der enge Rahmen Schule durchbrochen werden kann für Lernen in neuen Zusammenhängen und an allen Lernorten.
- 3 Die Gruppen 3 und 4 werden in diesen Darlegungen nicht gesondert berücksichtigt.



## **Impulse für die Grundbildung**

---

- Bildung als gemeinsame, gesellschaftliche Aufgabe in den Blick zu nehmen heißt auch, die Idee des Gemeinwohls zu erneuern oder neu zu bedenken und gegen eine zunehmende Privatisierung gesellschaftlicher Aufgaben und Probleme zu ‚steuern‘. Solidarität ist mehr als Nächstenliebe und Überfluss, etwas anderes als verordnete Zuwendung, sondern Bedingung einer kohärenten Gesellschaft. Der Individualisierung im Sinne einer völligen Freisetzung zum bindungslosen Einzelwesen unter dem Etikett von Freiheit und Selbständigkeit ist daher zu begegnen.
- Die institutionalisierte Pädagogik und die Weiterbildung können nicht allein für die Wiederherstellung aufgelöster oder defizitärer sozialer, kommunikativer, normativer Strukturen zuständig sein. Gerade wenn eine Gesellschaft ökonomische und damit soziale Transformationen durchmacht, ist es wichtig, sich über eine gemeinsame Basis für Erziehung, Bildung und Ausbildung zu verständigen, und zwar in einem fortwährenden Prozess, der nicht davon ausgeht, dass einmal formulierte Vorstellungen für die nächsten Generationen ‚halten‘ müssen. Vor dem Hintergrund einer sehr wahrscheinlich mehrsprachigen und mehrkulturellen Gemeinschaft tritt diese Notwendigkeit besonders hervor.
- Grundbildung als gemeinsame gesellschaftliche Aufgabe in den Blick zu nehmen verlangt, bestehende Rahmenbedingungen allerorts auf ihre Tauglichkeit für notwendige Veränderungen von Lehr- und Lernformen kritisch zu hinterfragen. Neue Muster und Modelle sollten nicht nur zugelassen, sondern auch befördert werden. Dieser Prozess sollte über einen regelmäßigen Gedankenaustausch zwischen Bildungseinrichtungen, Betrieben, Institutionen und Ämtern auf örtlich-regionaler Ebene erfolgen, um eine Verständigung über Ziele, Inhalte, Methoden und Konzepte von Grundbildung unter Nutzbarmachung aller Kompetenzen zu erreichen. Grundbildung braucht Lernortveränderung durch Kooperation aller beteiligten Einrichtungen, um einen neuen Bezug zum Thema Schule, Lernen und Arbeiten zu gewinnen und soziale Fähigkeiten, Kommunikation, Lebensbewältigung und berufliche Orientierung der Teilnehmenden zu verbessern.
- Es geht bei Grundbildung nicht nur um Fakten und Werte, es geht immer auch um soziale und personale Qualifikationen. Grundbildung in einer pluralen und heterogenen Gesellschaft muss die so wichtige Auf-

gabe der sozialen Integration bewältigen. Man könnte auch sagen, sich bilden heißt, sich ein Bild von der Gesellschaft zu machen, in die wir hineinwachsen. Grundbildung wird zu einem umfassenden Lebensprojekt. Andere als die bisher gewohnten Formen des Lernens sind dazu erforderlich. Viele unserer seit Jahrzehnten bewährten Schul- und Bildungseinrichtungen, die sich durch Curricula auszeichneten, in denen Lerninhalte, Lernziele, Lernorganisation definiert waren, erweisen sich zunehmend als ‚manövrierunfähige Tanker‘. Diesen Zustand erkennend haben sich inzwischen zahlreiche Bildungseinrichtungen auf den Weg gemacht. Mehr und mehr werden pädagogische Freiräume gesucht und genutzt, um veränderte Lernformen, die auf die Entwicklung der Selbstgestaltungs- und Reflexionsfähigkeiten des Einzelnen ausgerichtet sind, auszuprobieren.

- Das „Spannungsfeld Grundbildung“ regt zum gedanklich-gestaltenden Eingreifen an, was das pädagogische Personal und die Teilnehmenden gleichermaßen betrifft. Lehren und Lernen ist ein Wechselspiel und wird von Lehrenden und Lernenden aufgebaut, getragen und verantwortet. Der Erfolg von Grundbildung, von Handlungsfähigkeit und Gestaltungsfähigkeit des beruflichen Alltags und für ein selbstbestimmtes Leben ist weitgehend abhängig vom bewussten Aufbauen und Pflegen dieses Wechselspiels. Schritte auf diesem Weg sind *gemeinsame* Ziel- und Aufgabenklärungen, Festlegungen und Verabredungen, die Reflexion des Erarbeiteten, die Planung weiterer Schritte. Solche Schritte verlangen von den Beteiligten Mut, Experimentierfreude und eine Grundhaltung der gegenseitigen Akzeptanz sowie die Bereitschaft, offen zu bleiben für Neues und das Neue zu reflektieren und weiterzuführen in den laufenden Lehr-/Lernprozess.
- „Für praktisch alle Felder gesellschaftlichen Handelns wird inzwischen schleichend oder eruptiv ein Zusammenbruch bisheriger Basisselbstverständlichkeiten behauptet. Dabei ist diese Ambivalenz auffällig: Was den einen als Verfall und Krise erscheint, ist für die anderen ein Aufbruch zu neuen Ufern“ (Beck 2000, S. 20). Diese Überlegungen sind ein anregendes Bindeglied zwischen den „Betroffenen“ einerseits und den „Verantwortlichen“ andererseits. Die Chance der „Betroffenen“ liegt darin, sich im Handeln nicht nur auf Vorgaben festlegen zu lassen, sondern die Verantwortung für das eigene Handeln in der Erweiterung der Gestaltungsspielräume zu erkennen und wahrzunehmen. Als Aufforderung an die institutionell und politisch Verantwortlichen gilt, diese ambivalente Betrachtungsweise, die gerade im pädagogischen Bereich noch vielerorts vorherrschend ist, überbrücken zu helfen. Dies geht nicht ohne die Einbeziehung der Experten, zu denen auch das

pädagogische Personal und die Teilnehmenden zählen. Sie alle haben ein genaues Gespür und teilweise auch ein profundes Wissen davon, was der Begriff Grundbildung derzeit umfasst und was demzufolge an Zielsetzungen und Maßnahmen zu entwickeln ist. In solchen gemeinsamen dialogischen Auseinandersetzungen um Inhalte und Wege liegt die Chance, eine Brücke zu bauen. Verantwortliche können zu Betroffenen und Betroffene zu Verantwortlichen werden.

# Literatur

---

- Andresen, H.: Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Opladen 1985
- Arnold, R./Schüßler, I.: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998
- Batt-Behrendt, C.: Grundbildung aus der Sicht der Wirtschaft: Handwerk, In: W. Stark/Th. Fitzner/C. Schubert (Hrsg.): Grundbildung für alle in Schule und Erwachsenenbildung. Eine Fachtagung, Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart 1997
- Beck, U.: Die Reflexivität der Zweiten Moderne. In: Schönherr-Mann, H.-M. (Hrsg.): Ethik des Denkens. München 2000
- Bélanger, P.: Alphabetisierung und Grundbildung – eine weltweite Aufgabe der UNESCO und des UNESCO Institut für Pädagogik. In: K. Derichs-Kunstmann u. a. (Hrsg.): Die Fremde – Das Fremde – Der Fremde. Frankfurt/M. 1993
- BMBW: Pressemitteilung zur OECD-Studie „International Adult Literacy Survey (IALS)“ vom 6.12.1995: „Deutsches Bildungssystem vermittelt hohes Qualifikationsniveau“. Bonn 1995
- Böllert, K./Körner, M.: Lebensbedingungen und Lebensentwürfe junger Menschen in Mecklenburg-Vorpommern, Ergebnisse einer repräsentativen Befragung 14- bis 18-jähriger Jugendlicher. Kommentierter Tabellenband. Schwerin 1998
- Brüning, G.: Fortbildungen für das pädagogische Personal in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen. In: P. Faulstich/M. Bayer/M. Krohn (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung, Projekte und Innovationen. Weinheim, München 1998
- Bryner, A./Markova, D.: Die lernende Intelligenz – Denken mit dem Körper. Paderborn 1997
- Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Lernschwäche, Lernbeeinträchtigung, Lernbehinderung – Aspekte zur Klärung. In: ibv – Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit 1998, Heft 6
- Burow, O.-A.: Lernen für die Zukunft. Mit Zukunftswerkstätten soziale und ökologische Phantasie mobilisieren. In: Pädagogik 1992, Heft 6
- Buzan, T./Buzan, B.: Das Mind-Map-Buch. Die beste Methode zur Steigerung Ihres geistigen Potentials. Landsberg a. L. <sup>3</sup>1998
- CERI, Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen: Bildungspolitische Analyse 1997. Paris: OECD 1997
- Cohn, R. C./Terfurth, Ch.: Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart 1993
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied 1997
- Deutscher Gewerkschaftsbund: Stellungnahme des DGB-Koordinierungsausschusses für Berufsausbildung/BIBB vom 18.9.1997: „Qualifizierte Berufsausbildung für alle Jugendlichen durch zielgruppengerechte Förderung“. Düsseldorf 1998
- Dohmen, G.: Zur Frage einer neuen Elementarbildung für Erwachsene. In: Unterrichtswissenschaft 1990, Heft 2
- Drecoll, F./Müller, U.: Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M. u.a. 1981
- Entwürfe für Grundqualifikationen. DIE-Zukunftswerkstatt in Fulda. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1999, Heft 2 (Teil Intern)
- Ertelt, B.-J./Meinderink, J.-H./Seidel, G.: Früherkennung potentieller Ausbildungsabbrecher. In: ibv – Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit 1999, H. 16

Günther, H.: Die Schrift als Modell der Lautsprache. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1995, Heft 51

Günther, H.: Erziehung zur Schriftlichkeit. In: P. Eisenberg/P. Klotz (Hrsg.): Sprache gebrauchen, Sprachwissen erwerben. Stuttgart u. a. 1993

Hans-Böckler-Stiftung, Sachverständigenrat: Was sollen Jugendliche künftig lernen und leisten? In: Frankfurter Rundschau vom 9.3.1999

Hermann, J.: Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Podium Schule 1999, Heft 1

Hiller, G. G.: (Aus-)bildungsmäßig wenig erfolgreiche junge Menschen – ihre Situation und daraus resultierende Anforderungen an eine zielgruppenorientierte Jugendberufshilfe. In: W. Stark/Th. Fitzner/C. Schubert (Hrsg.): Jugendberufshilfe im Kontext von Arbeitsgesellschaft und Berufsbildungspolitik. Eine Fachtagung, Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart 1997

IW – Institut der deutschen Wirtschaft: Anforderungsprofile von Betrieben – Leistungsprofile von Schulabgängern. Ergebnisse der Betriebsbefragung – Kurzfassung – Empfehlungen. Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Köln 1997

Kahl, R.: Die Agenten des Wandels. In: Die Zeit vom 6.4.1999

Keupp, H.: Chancen des Umbruchs – das soziale Kapital Deutschlands. Vortrag beim Zukunftsforum „Chancen des Umbruchs – Können wir unsere Stärken aktivieren?“ der Hanns-Seidel-Stiftung am 14. Mai 1997 im Europäischen Patentamt München

Kirckhoff, M.: Mind Mapping. Einführung in eine kreative Arbeitsmethode. Bremen 1992

Knoll, J.: Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Weinheim, Basel 1999

Koalitionspapier der Regierung (Auszug). In: Frankfurter Rundschau vom 22.10.1998

Kreft, W.: Von der Alphabetisierung zur Elementarbildung. In: Informationen Alphabetisierung und elementare Qualifikationen 1987, Heft 3

Kuhnt, B./Müllert, N. R.: Moderationsfibel Zukunftswerkstätten. Verstehen – anleiten – einsetzen. Das Praxisbuch zur Sozialen Problemlösungsmethode Zukunftswerkstatt. Münster 1996

Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern vom 15. Mai 1996. Schwerin 1996

Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Verordnung über die Prüfungen zum Erwerb der Abschlüsse des Sekundarbereichs I an Volkshochschulen (Volkshochschulabschlussverordnung – VHSABO M-V) vom 14.10.1997. In: Mitteilungsblatt des Kultusministeriums Mecklenburg-Vorpommern 1997, Heft 11

Lenhart, V./Maier, M.: Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern.. In: R. Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999

Löhmer, C./Standhardt, R.: Themenzentrierte Interaktion (TZI). Die Kunst, sich selbst und eine Gruppe zu leiten. Mannheim 1992

Meisel, K./Nuissl, E./von Rein, A. /Tietgens, H.: Kursleitung an Volkshochschulen, Frankfurt/M. 1997

Michel-Schwartz, B.: Auswirkungen von Jugendarbeitslosigkeit auf die Lebenslagen Jugendlicher und ihrer Familien. In: Kinder- und Jugendhilfe 1998, Heft 2

Mitter, W./Schäfer, U.: Bildungsforschung internationaler Organisationen. Erwachsenenalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Ein OECD/CERI-Bericht. Frankfurt/M. u. a. 1994

Moulin, M.: La Surenchère (L'Horreur médiatique). Bruxelles 1997

- Nacke, B./Dohmen, G. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse aus der Fachtagung vom 13. bis 15. Dezember 1995 in Bensberg. Bonn 1996
- Negt, O.: Ironie der Geschichte oder: Der Kaiser ist nackt. Über alte und neue Kleider, den Kapitalismus, die Globalisierung und die Notwendigkeit der Solidarität. Dokumentation der Rede bei den Römerberg-Gesprächen. In: Frankfurter Rundschau vom 4.7.1998
- Nuissl, E.: Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung. In: B. Franzmann/K. Hasemann/D. Löffler/E. Schön: Handbuch Lesen. München 1999
- Nuissl, E.: Neue Trends in der Fortbildung. In: Durchblick. Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und Berufliche Integration 1999, H. 3
- OECD/Statistisches Amt Kanada: Literacy, Economy and Society. Results of the First International Adult Literacy Survey. Paris, Ottawa 1995/Deutsche Fassung (1998): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft.
- OECD/Statistisches Amt Kanada: Literary Skills for the Knowledge Society. Further Results of the First International Adult Literacy Survey. Paris, Ottawa 1997
- Oswald, M.-L.: Am Ende der Schule ohne Ausbildungs- oder Berufsreife – Lernbiographien junger Menschen in Praxis und Theorie. In: W. Stark/T. Fitzner/C. Schubert (Hrsg.): Junge Menschen in der berufsorientierten Alphabetisierung. Stuttgart 1999
- PAS/DVV – Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.): Informationen Alphabetisierung und elementare Qualifikationen. Frankfurt/M. 1986 f.
- PAS/DVV – Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.): Federlesen – Beiträge zur Alphabetisierung und Elementarbildung. Frankfurt/M. 1986
- Peek, R.: Zum Leseverständnis der erwachsenen Wohnbevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland. Erste Ergebnisse der deutschen Teilstudie zur „International Adult Literacy Survey“. In: Alfa-Rundbrief 1996, Heft 32
- von Pierer, H./von Oettinger, B.: Wie kommt das Neue in die Welt? München, Wien 1997
- Qualifikationsbedarf 2000: Endbericht des Arbeitskreises beim Ministerium für Wirtschaft, Mittelstand und Technologie des Landes Baden-Württemberg. Stuttgart 1991
- Revelli, M.: Auf Sicht navigieren. In: Freitag, die Ost-West-Wochenzeitung vom 13.6.1997
- Ribolits, E.: Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. München, Wien 1995
- Rützel, J.: Berufliche Bildung und Benachteiligte – strukturelle Entwicklungen und Perspektiven der Förderung. In: W. Stark/Th. Fitzner/C. Schubert (Hrsg.): Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Eine Fachtagung, Evangelische Akademie Bad Boll. Stuttgart 1997
- Schandl, F.: Die Arbeit nieder! Von der Lohnarbeit zum produktiven Müßiggang. Ein Rezensionsessay. In: Freitag, die Ost-West-Wochenzeitung vom 25.10.1996
- Schiffauer, W.: Fremde in der Stadt. Zehn Essays über Kultur und Differenz. Frankfurt/M. 1997
- Schnoor, D.: Schulentwicklung durch Neue Medien. In: Enquete-Kommission „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft – Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft“ (Hrsg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn 1997
- Schwarz, G.: Konfliktmanagement. Wiesbaden 1997
- Senge, P.: Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 1996
- Sennett, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998
- Team der Stadt-als-Schule Berlin (Hrsg.): Praxislernen – der Bildungsreformansatz der Stadt-als-Schule Berlin. Kurzdarstellung der konzeptionellen Grundlagen. Berlin 1995
- Treusch-Dieter, G.: Am Ende der „verfluchten Arbeit“. In: Freitag, die Ost-West-Wochenzeitung vom 27.2.1998

Tröster, M. (Hrsg.): Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Institutionenverzeichnis. Stuttgart u. a. 1997

Tröster, M.: Situationsanalyse. In: K. Meisel (Hrsg.): Alphabetisierung/Elementarbildung. Materialien für Erwachsenenbildung, Band 7. Frankfurt/M. 1996

UNESCO Institut für Pädagogik: CONFINTEA, Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft. Bonn 1998

Wheatley, M.: Quantensprung der Führungskunst. Hamburg 1997

# Autorinnen

---

## **Edda Bergmann**

Studium der Germanistik und Geschichte, Lehrerausbildung an der Universität Rostock, 28 Jahre Lehrerin an Erweiterten Oberschulen (Gymnasien), zeitweise nebenberufliche Dozentin an Volkshochschulen im Bereich Zweiter Bildungsweg und in der überbetrieblichen Erwachsenenweiterbildung, seit 1992 Mitarbeiterin im Volkshochschulverband Mecklenburg-Vorpommern.

## **Marie-Cécile Bertau**

Studium: Psycholinguistik, Phonetik, Sprachbehindertenpädagogik, Philosophie; Promotion 1995 zum Thema Metapher, seitdem lehrend tätig an der Ludwig-Maximilians-Universität München, zeitweise Dozentin an der Volkshochschule im Bereich Förderung behinderter junger Menschen, seit 1996 Aufbau und seit 1998 Durchführung des Projekts „Gilgamesch – Förderung von Jugendlichen mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechnen“ in München.

## **Angelika Schlemmer**

Diplom-Pädagogin; seit 1985 an der Volkshochschule Wuppertal zunächst im Schulabschlussbereich tätig, seit 1996 als Fachbereichsleiterin u. a. zuständig für Alphabetisierung/Grundbildung.

## **Adelgard Steindl**

Sonderschullehrerin an der Berufsschule des Berufsbildungswerks Rotkreuz-Institut in Berlin mit Arbeitsschwerpunkt Konzeptentwicklung und Umsetzung von Fördermaßnahmen für lernungewohnte Teilnehmer/innen.

## **Monika Tröster**

Erwachsenenbildnerin, Supervisorin, Lehramtsstudium (Germanistik und Geographie), seit 1993 wissenschaftliche Mitarbeiterin des DIE, Leiterin verschiedener Projekte zur Alphabetisierung und Grundbildung.