

CHUNG

FORS

□ □ □ □ □

Caroline Euringer

Das Grundbildungs- verständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung

Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «



Caroline Euringer

Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung

Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Bernd Käßpinger

Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5796-5

Julia Franz

Kulturen des Lehrens

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5746-0

Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Steffi Robak

Kulturelle Erwachsenenbildung

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5650-0

Christian Bernhard, Katrin Kraus,

Silke Schreiber-Barsch, Richard Stang (Hg.)

Erwachsenenbildung und Raum

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5584-8

Barbara Nienkemper

Lernstandsdiagnostik bei funktionalem

Analphabetismus

Bielefeld 2015, ISBN 978-3-7639-5544-2

Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek,

Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil,

Martin Kronauer (Hg.)

Zugänge zu Inklusion

Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5107-9

Hildegard Schicke

Organisation als Kontext der Professionalität

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5109-3

Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuissl,

Ingeborg Schüßler (Hg.)

Reflexionen zur Selbstbildung

Festschrift für Rolf Arnold

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5103-1

Joachim Ludwig (Hg.)

Lernen und Lernberatung

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6

Rolf Arnold (Hg.)

Entgrenzungen des Lernens

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-4924-3

Josef Schrader

Struktur und Wandel der Weiterbildung

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-8

Timm C. Feld

Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

Alexandra Ioannidou

Steuerung im transnationalen Bildungsraum

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1991-8

Martin Kronauer (Hg.)

Inklusion und Weiterbildung

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1964-2

Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 1: **Berichtssystem Weiterbildung und**

Adult Education Survey 2007

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1961-1

Dieter Gnahn, Helmut Kuwan,

Sabine Seidel (Hg.)

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 2: **Berichtskonzepte auf dem Prüfstand**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7636-1962-8

Karin Dollhausen

Planungskulturen in der Weiterbildung

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1960-4

Weitere Informationen zur Reihe unter

www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter

wbv.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Caroline Euringer

Das Grundbildungs- verständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung

Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse



Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Juliane Voorgang

Korrekturat: Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1134** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

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

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1134

© 2016 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5798-9 (Print)

ISBN 978-3-7639-5799-6 (E-Book)



Inhalt

Vorbemerkungen	9
1. Einleitung	11
1.1 Problemaufriss und Einordnung	11
1.2 Ziel, Fragestellung und methodologischer Zugang	16
1.3 Aufbau der Arbeit	17
2. Der Begriff „Grundbildung“ in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Offenheit, Vielfalt, Beliebigkeit? Ein kritischer Blick „hinter die Kulissen“	20
2.1 Begriffliche Wurzeln im nationalen und internationalen Kontext	21
2.2 Definitionen und Modelle: Grundbildung als Mindestvoraussetzung	25
2.2.1 Offenheit, Dynamik und Relativität des Begriffs	26
2.2.2 Vielfalt und Pluralität der Perspektiven und Ansprüche	27
2.2.3 Zur Gefahr der Verschleierung von Interessen und Kontroversen	32
2.3 Kontroversen und Interessenkonflikte hinsichtlich der Konstruktion einer Grundbildung Erwachsener	34
2.3.1 Kanonisierungskontroverse zu Inhalten und Kompetenzen	34
2.3.2 Minimumkontroverse zu Kompetenzstufen und Mindestniveaus	38
2.4 Zwischenfazit: Sichtweisen auf Grundbildung Erwachsener sind interesse- gebunden und umkämpft	45
3. Grundbildung aus Perspektive der New Literacy Studies: Zur Bedeutung sozialer Praktiken, Institutionen und Machtverhältnisse für die Durchsetzung legitimer Literalitäten	46
3.1 Traditionelle Literalitätstheorien und die Annahme einer universalen Literalität	48
3.2 Zur Bedeutung des soziokulturellen Kontextes: Literalität als soziale Praxis	51
3.3 Literalität, Macht und Ideologie: Was gilt als „angemessene“ Literalität?	56
3.3.1 Multiple Literalitäten und Relativismuskritik: Sind alle Literalitäten gleich viel wert?	59
3.3.2 Situated Literacies und die institutionelle Durchsetzung dominanter Literalitäten	61
3.3.3 Kulturelle Modelle und Diskurse als Bewertungsrahmen für Literalität	66
3.3.4 Legitime Literalität und die Idee einer Mehrheitsliteralität	69
3.4 Zwischenfazit: Dominante Sichtweisen auf Literalität werden institutionell legitimiert und durchgesetzt	72

4.	Die öffentliche Bildungsverwaltung im Kontext von Macht und Interessen: heuristische Zugänge zum Feld der Untersuchung	74
4.1	Zum Wandel des Steuerungsdiskurses in der Weiterbildung	76
4.2	Steuerungs- und Gestaltungsimpulse in der öffentlichen Bildungsverwaltung	81
4.2.1	Hierarchie, Gesetzgebung und Recht	81
4.2.2	Soziokulturelle Institutionen, Werte und Normen	84
4.2.3	Akteurskonstellationen und Netzwerke	89
4.3	Zugänge zu Machtstrukturen und Interessen	95
4.3.1	Bourdieu: Öffentliche Verwaltung als „Feld der Macht“	98
4.3.2	Holzkamp: Begründetes Handeln aus Perspektive des Subjekts	105
4.4	Zwischenfazit: Die öffentliche Bildungsverwaltung als machtdurchzogenes Feld institutionell geprägten und subjektiv begründeten Steuerungshandelns	109
5.	Forschungsdesign zur Untersuchung des Grundbildungsverständnisses in der öffentlichen Bildungsverwaltung	113
5.1	Qualitativer Forschungsstil im Sinne der Grounded Theory	113
5.2	Zum Vorgang der Datenerhebung	117
5.2.1	Leitfadeninterview als Erhebungsinstrument	118
5.2.2	Konstruktion und Handhabung des Interviewleitfadens	121
5.2.3	Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner und theoretisches Sampling	127
5.2.4	Transkription, Anonymisierung und Datenschutz	130
5.3	Zum Verfahren der Datenauswertung	134
5.3.1	Offenes Kodieren: Entwicklung von Kategorien und Eigenschaften am Material	136
5.3.2	Axiales Kodieren: In-Beziehung-Setzen der Kategorien mithilfe eines begründungs- logischen Kodierparadigmas	137
5.3.3	Selektives Kodieren: Auswahl und Entwicklung der Schlüsselkategorie	141
5.4	Zwischenfazit: Leitfadeninterviews mit Fokus auf subjektive Begründungslogik	142
6.	Ergebnis I: Dimensionen einer Grundbildung Erwachsener aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung	144
6.1	Überblick: Dimensionen einer Grundbildung Erwachsener	144
6.2	Dimension I: Inhalte und Kompetenzen	145
6.2.1	Lesen und Schreiben	146
6.2.2	Rechnen und finanzielle Grundbildung	149
6.2.3	Umgang mit neuen Medien	151
6.2.4	Gesundheitsgrundbildung	154

6.2.5	Politische Grundbildung	157
6.2.6	Sozial- und Selbstkompetenzen	161
6.2.7	Lernen lernen	164
6.2.8	Englisch als Fremdsprache	166
6.2.9	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	168
6.3	Dimension II: Kompetenzstufen und Mindestniveaus	169
6.3.1	Alpha-Levels der leo.-Studie	170
6.3.2	PIAAC-Kompetenzstufen	172
6.3.3	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)	173
6.4	Dimension III: Zielgruppenspezifische Kontexte	175
6.4.1	Arbeitsorientierte Grundbildung	176
6.4.2	Eltern- und familienbezogene Grundbildung	179
6.5	Dimension IV: Angebotsformate	180
6.5.1	Non-formale Kurse und Veranstaltungen	181
6.5.2	Informelle Beratung, Begleitung und Vernetzung	183
6.5.3	Formale Qualifizierung, Abschlüsse und Zertifikate	185
6.6	Zwischenfazit: Verkürzte Konzepte mit Fokus auf non-formale Formate	189
7.	Ergebnis II: Legitimationslinien einer Grundbildung Erwachsener zwischen allgemeinen Zielen und partikularen Interessen	192
7.1	Überblick: Begründungen und Interessen einer Grundbildung Erwachsener	192
7.2	Partizipation als allgemeines Ziel staatlicher Bildungspolitik	194
7.2.1	Gesellschaftliche und berufliche Teilhabe	196
7.2.2	Lebenslanges Lernen und Weiterbildungsteilnahme	198
7.2.3	Zwischenreflexion: Wessen Interessen?	200
7.3	Partikularinteressen im Spannungsfeld von Verwaltung, Politik und Praxis	202
7.3.1	Zuständigkeit und Verantwortlichkeit eingrenzen	204
7.3.1.1	Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze der Länder	205
7.3.1.2	Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung	208
7.3.1.3	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)	210
7.3.1.4	Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS)	211
7.3.2	Zusätzliche Fördermittel bereitstellen	213
7.3.2.1	Sensibilisierung des Landtags und des Landesparlaments	213
7.3.2.2	Europäischer Sozialfonds (ESF)	216

7.3.2.3 Gesellschaftliche Akteure in die Pflicht nehmen	219
7.3.3 Anzahl der Teilnehmenden erhöhen	220
7.3.3.1 Erfolgsnachweis gegenüber Geldgebern	221
7.3.3.2 Keine Kurse ohne Kursteilnehmende	223
7.4 Zwischenfazit: Grundbildung im Spannungsfeld kontroverser Interessen	226
8. Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse	228
8.1 Überblick und Verdichtung der Ergebnisse	228
8.1.1 Begründungslogischer Zugang zum Grundbildungsbegriff	229
8.1.2 Ergebnis I: Dimensionen einer Grundbildung Erwachsener	232
8.1.3 Ergebnis II: Begründungen im Kontext von Interessen und Macht	235
8.1.4 Spektakel des Allgemeinen oder „Betriebsblindheit“?	238
8.2 Güte und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse	242
8.3 Forschungsdesiderata und Ausblick	247
Literatur	250
Abbildungen und Tabellen	273
Autorenporträt	274
Zusammenfassung/Abstract	275

Vorbemerkungen

Die Studie von Caroline Euringer unterstützt die sich derzeit abzeichnende Systematisierung in den Debatten um Grundbildung und Literalitäten mit einem fundierten Beitrag zum Verständnis der Begriffe und ihrer Facetten. Die hier vorgelegte Studie ist zugleich empirisch und begriffsbildend angelegt. Im empirischen Teil fokussiert sie auf Verständnisse und dahinterliegende Begründungsmuster, die sich in der öffentlichen Verwaltung, zuständig für die Förderung von Grundbildung, und bei Vertreterinnen und Vertretern der nationalen Strategie, bis jetzt entwickelt haben. Die hieraus abgeleiteten Erkenntnisse werden abgeglichen mit einem theoretischen Verständnis und tragen so zur Entwicklung desselben bei.

Solche Beiträge zur Grundbildung stehen nach den in den letzten Jahren auch in Wissenschaft und Forschung geführten Debatten um deren Teilbereich „Alphabetisierung“ an – von den gesellschaftspolitischen Entwicklungsanforderungen, die den Bedarf begründen, ganz zu schweigen. Von der Notwendigkeit, sich hierzu gesamtgesellschaftlich zu verständigen, zeugen zahlreiche in den Buchreihen und Zeitschriften des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) veröffentlichte Beiträge der jüngeren Vergangenheit. Stellvertretend zu nennen sind die Bände „Lernen und Lernberatung: Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung“, herausgegeben von Joachim Ludwig (2012), sowie „Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus: Akzeptanz und Handlungsstrategien“ von Barbara Nienkemper (2015). In ihrer Theoriebildung knüpft die Autorin u.a. an Systemisierungsvorschläge des von Monika Tröster herausgegebenen Bandes „Berufsorientierte Grundbildung“ (2002) sowie an den Beitrag zur Grundbildung von Josef Schrader und Monika Tröster im „Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2016) an. Auch in Forschungsprojekten am DIE gab es in jüngerer Zeit Projekte, die sich der Angebotsentwicklung im Bereich (finanzielle) Grundbildung widmeten: Hier zu nennen ist das Projekt CurVe. Dieser Bezug ist auch deshalb erwähnenswert, weil die hier vorgelegte Monografie Verbindungslinien zwischen den Debatten um Literalitäten und Grundbildung auf der einen und Kompetenzentwicklung auf der anderen Seite herstellt.

Darüber hinaus liegt das Verdienst des vorliegenden Buches in einer Reihe von weiteren Aspekten begründet: Es zeigt Begründungslogiken und Auslegungen unterschiedlicher Akteure, Leerstellen in der Definitions-, Begriffs- und Konzeptentwicklung ebenso wie Interessenslagen und -konflikte bis hin zu Finanzierungslücken auf. Es erarbeitet eine Systematisierung für unterschiedliche Inhaltsbereiche und didaktische Zugänge, auf die Grundbildung bezogen sein kann, und führt auch die statistische Datenlage mit an. Es nimmt eine Rückbindung an interdisziplinäre Diskurse zu Literalitäten wie auch

zu Gesellschaftsanalysen vor. Und es eröffnet einen Horizont für die Frage, wie der Bereich über eine entsprechende Begriffsentwicklung professionalisiert werden kann. Das Buch richtet sich somit gleichermaßen an Forschende und Studierende, Praktikerinnen und Praktiker sowie in Politik und Verwaltung der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätige.

Marion Fleige

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*

1. Einleitung

Die Bestimmung der Inhalte der schulischen und der außerschulischen Lernprozesse ist unmittelbar verknüpft mit der Bestimmung der Lernziele. Diese Bestimmungen zu treffen und laufend zu überprüfen, ist eine der wichtigsten Aufgaben, die im Bildungswesen wahrzunehmen sind (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 59).

1.1 Problemaufriss und Einordnung

Seit einigen Jahren wird der Begriff „Grundbildung“ in der Erwachsenen- und Weiterbildung verwendet, um den Fokus von Politik, Wissenschaft und Praxis auf diejenigen Kompetenzen Erwachsener zu lenken, die als mindestens notwendig angesehen werden, um den Anforderungen der heutigen Gesellschaft gerecht zu werden. Dabei ist die Thematisierung grundlegender Kompetenzen Erwachsener in der Erwachsenen- und Weiterbildung keineswegs neu: Bereits seit Ende der 1970er Jahre werden vor allem an den Volkshochschulen Alphabetisierungskurse für Erwachsene durchgeführt. Diese waren allerdings im Wesentlichen auf die Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen begrenzt und wurden nur am Rande zu einem bildungspolitischen und wissenschaftlichen Thema gemacht – und dies, obwohl bereits 1984 der Vorgänger des heutigen Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung e.V. gegründet wurde (Hubertus, 2014, S. 150). Auch die Mitte der 1990er Jahre von der OECD durchgeführte international vergleichende IALS-Studie (OECD, 1995; OECD & Statistics Canada, 2000) zur Literalitätskompetenz Erwachsener wurde in Deutschland kaum öffentlichkeitswirksam rezipiert. Erst infolge der im Jahr 2000 von der OECD erstmals durchgeführten internationalen Schulleistungsstudie PISA gelang es schließlich, das Thema Grundbildung auch in Deutschland auf die bildungspolitische Agenda der Erwachsenen- und Weiterbildung zu setzen (Preißer, 2004, S. 25).

Hervorzuheben in der aktuellen Diskussion um Grundbildung Erwachsener ist dabei eine Problematik, die sich vor allem zunächst auf bildungspolitischer Ebene darin äußert, dass einerseits Grundbildung Erwachsener normativ als ein öffentliches Gut beschrieben wird, welches mithilfe öffentlicher Förderung möglichst allen Menschen zugänglich zu machen sei; andererseits allerdings bislang keine übergreifende Verständigung darüber erfolgt ist, was eine Grundbildung Erwachsener umfasst bzw. nicht umfasst. Wie aber ist der Anspruch einer Förderung von Grundbildung Erwachsener einzulösen, wenn bislang unklar ist, was Grundbildung konkret umfasst und was als förderrelevant zu betrachten ist? Besonders deutlich wird dieser Widerspruch zwischen Förderanspruch einerseits und fehlender begrifflicher Auseinandersetzung andererseits

mit Blick auf die zahlreichen Entwicklungen, die sich in den vergangenen Jahren auf den Ebenen von Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland vollzogen haben.

So wurde auf Ebene der *Bildungspolitik* eine Reihe von Förderlinien und Förderschwerpunkten zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener etabliert. Während einige europäische Länder bereits Ende der 1990er Jahre bildungspolitische Programme und Initiativen zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener initiierten, geschah dies in Deutschland mit einigen Jahren Verzögerung, angetrieben durch die weltweit ausgerufene UN-Dekade der Alphabetisierung im Jahr 2003, die alle Länder dazu auffordert, ihre Anstrengungen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener zu verstärken und die Zahl der Analphabetinnen und Analphabeten weltweit zu halbieren (Hubertus, 2014, S. 150). In Deutschland führte dies zunächst zu einem Bündnis für Alphabetisierung mit dem Ziel, Alphabetisierung und Grundbildung verstärkt in die öffentliche Diskussion zu bringen und durch geeignete Maßnahmen zu verbessern (Abraham & Linde, 2010, S. 896–897). Im Jahr 2007 schließlich richtete das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) den ersten Förderschwerpunkt „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2007 bis 2012) mit einem Fördervolumen von ca. 30 Mio. Euro ein, in dem 100 Projekte, vor allem Kooperationsprojekte zwischen Forschungseinrichtungen und Institutionen der Weiterbildungspraxis, gefördert wurden. Im Anschluss daran folgte das vom BMBF geförderte Projekt „leo. – Level-One Studie“ (im Folgenden: leo.-Studie; Grotluschen & Riekman, 2012) zum Ausmaß des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. Die Ergebnisse der leo.-Studie machen deutlich, dass im Gegensatz zu den bisher vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung geschätzten vier Mio. funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten die Gruppe der von funktionalem Analphabetismus Betroffenen sehr viel größer ist als angenommen: Ca. 14,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland – und damit mehr als 7,5 Mio. Menschen – können nicht gut genug lesen und schreiben, um am gesellschaftlichen Leben umfassend teilhaben zu können (Alpha-Levels 1 bis 3; 18 bis 64 Jahre) (Grotluschen, Riekman & Buddeberg, 2012a, S. 19–20). Als eine Folge dieser auch als „leo.-Schock“ bezeichneten Forschungsergebnisse wurde 2011 von Bund und Ländern eine gemeinsame „Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ ausgerufen, in der sich das BMBF, die Kultusministerien der Länder sowie weitere gesellschaftliche Akteure für den Zeitraum 2012 bis 2016 dazu verpflichten, die Zahl der Menschen mit unzureichender Grundbildung mittels konkreter Maßnahmen zu reduzieren (BMBF & KMK, 2012; Egloff, 2014, S. 104). Zu diesen Maßnahmen zählen beispielsweise eine Öffentlichkeitskampagne, flankierende Maßnahmen des Bildungssystems, Nutzung bestehender Instrumente, Nutzung arbeitsmarktpolitischer Instrumente, Stärkung von Netzwerken sowie kurzfristige neue Maßnahmen für Alpha-

betisierung und Grundbildung Erwachsener (BMBF & KMK, 2012). Zudem wurde Ende 2011 vom BMBF ein zweiter Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2012 bis 2015) mit einem Fördervolumen von ca. 20 Mio. Euro bekanntgegeben, welcher insgesamt 54 Projekte, davon 24 Einzelprojekte und elf Verbünde (Böttger, 2013), umfasst. Dies lässt sich laut Egloff „durchaus als Anzeichen dafür deuten, dass das Thema Grundbildung zum festen Bestandteil von Forschung, Praxis und Politik geworden ist und an einer Vernetzung der verschiedenen Akteure verstärkt gearbeitet wird“ (Egloff, 2014, S. 104).

Auch die zuletzt von Bundesbildungsministerin Johanna Wanka 2015 ausgerufenen „Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“, die neben dem quantitativen Ausbau der Maßnahmen für Alphabetisierung und Grundbildung auch die Entwicklung und Erprobung von Konzepten zur qualitativen Stärkung der Angebote in den Ländern zum Ziel hat, lässt sich als ein Zeichen aktueller bildungspolitischer Relevanz deuten. Zuvor hatten CDU/CSU und SPD in der Koalitionsvereinbarung 2013 beschlossen, die bisherige nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung in eine Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung zu überführen und die Förderung dafür auszubauen (BMBF, 2015a).

Ausgehend von diesen bildungspolitischen Entwicklungen kam es letztlich auch auf den Ebenen *Wissenschaft* und *Praxis* zu einer wachsenden Bedeutung von Grundbildung Erwachsener. Während es bis vor ca. 15 Jahren noch relativ wenig Forschung hierzu gab (Kamper, 2001, S. 30), wurden vor allem infolge der beiden BMBF-Förderschwerpunkte drittmittelgeförderte, praxisnahe Projekte und Studien zu Alphabetisierung und Grundbildung ausgebaut. Neben wissenschaftlichen Kompetenzstudien stehen hier auch die Erarbeitung didaktischer Materialien, die Professionalisierung sowie Öffentlichkeitsarbeit, Ansprache von und Vernetzung mit gesellschaftlichen Akteuren im Fokus (Hubertus, 2014, S. 151–152). In den Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung werden zudem die Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote und deren Förderung durch Mittel der Länder und Kommunen ausgebaut. Dies spiegelt sich zum einen in den in einigen Bundesländern gegründeten Grundbildungszentren wider, zugleich aber auch in den gestiegenen Zahlen bezogen auf Unterrichtsstunden und Kursbelegungen bei den Anbietern von Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. So sind laut der Volkshochschul-Statistik 2013 im Zeitraum von 2012 bis 2013 die Unterrichtsstunden im Programmbereich „Grundbildung/Schulabschlüsse“ um 2,9 Prozent auf rund 1.450.000 Stunden und die Belegungen um 5,2 Prozent auf rund 141.000 Teilnehmende gestiegen (Huntemann, 2014, S. 4). Die Daten der Volkshochschul-Statistik 2014 zeigen ebenfalls, dass die Unterrichtsstunden der Kurse zu Alphabetisierung und Grundbildung im Jahr 2014 um 13,7 Prozent gestiegen sind (Huntemann & Reichart, 2015, S. 9). Auch die alphamonitor-Anbieterbefragung 2014 zeigt, dass die Anzahl der Veranstaltungen, Unterrichtsstunden und Teilnehmenden im

Bereich Alphabetisierung von 2012 bis 2014 gestiegen ist. Im Bereich Grundbildung hingegen ist die Anzahl der Veranstaltungen stabil geblieben, während bei den Unterrichtsstunden eine Zunahme und bei den Teilnehmendenzahlen eine Abnahme festgestellt wird (Ambos & Horn, 2015, S. 16–18, 27–29), was auf die Problematik der mangelnden Erreichung von Teilnehmenden hinweist.

Dieser umfassenden Thematisierung und Förderung einer Grundbildung Erwachsener in der Erwachsenen- und Weiterbildung steht hingegen die bislang nicht übergreifend geklärte Frage gegenüber, was eine Grundbildung Erwachsener tatsächlich umfasst: *Welche Inhalte und Kompetenzen sind unter einer Grundbildung zu subsumieren? Welche Angebote können als Teil einer Grundbildung Erwachsener gefördert werden?* Zwar wird in der Regel betont, dass Alphabetisierung Bestandteil einer umfassenderen Grundbildung Erwachsener ist; was dieses „Mehr“ einer Grundbildung allerdings umfasst, ist bislang kaum systematisch geklärt worden (Abraham & Linde, 2010, S. 889–893). Bereits im Jahr 2000 betont Tröster, dass „kein einheitliches Verständnis von Grundbildung“ (Tröster, 2000a, S. 17) existiere, und auch einige Jahre später noch betrachten Alke und Stanik (2009, S. 13) eine exakte, eindeutige Begriffsdefinition weiterhin als schwierig. Klein und Reutter sprechen sogar von einer „babylonischen Sprachverwirrung“ (Klein & Reutter, 2012, S. 14), gerade auch im Hinblick auf die Begriffsverwendung durch unterschiedliche Akteure. In der Tat ist die Frage der Ein- und Abgrenzung einer Grundbildung Erwachsener mit Blick auf verschiedene Akteure keineswegs trivial, denn: In dem Moment, wo Grundbildung als ein öffentlich bereitzustellendes Gut deklariert wird, ergeben sich daraus vonseiten der Praxis Ansprüche auf eine möglichst umfassende öffentliche Förderung entsprechender Angebote – und damit Ansprüche, die angesichts knapper öffentlicher Mittel aus Sicht der öffentlichen Bildungsverwaltung vermutlich nicht uneingeschränkt zu realisieren sind (Jaich, 2015, S. 4–5). Die Frage der Ein- und Abgrenzung von Grundbildung ist folglich laut Tröster mit einer Reihe – möglicherweise divergenter – Interessen unterschiedlicher Akteure verbunden, die ihre jeweiligen Ansprüche und Bedürfnisse an den Begriff herantragen und diesen damit entsprechend zu prägen versuchen (Tröster, 2000a, S. 17–18).

Vor diesem Hintergrund ist die Frage der Ein- und Abgrenzung einer Grundbildung Erwachsener auch im Kontext der *Curriculumforschung und -entwicklung* zu verorten, welche sich grundsätzlich mit der Frage der Auswahl und Legitimierung von Curricula bzw. Bildungsinhalten und Bildungszielen auseinandersetzt. Bereits der Deutsche Bildungsrat betonte in seinem 1970 veröffentlichten „Strukturplan für das Bildungswesen“ die Bedeutung der Bestimmung und Überprüfung von Bildungsinhalten und -zielen für das gesamte Bildungswesen:

Unter Curriculum versteht man die organisierte Anordnung auch inhaltlich bestimmter Lernvorgänge im Hinblick auf bestimmte Lernziele. Diese können als ein Verhalten oder

als Art und Grad bestimmter Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Kenntnisse definiert sein. [...] Die Bestimmung der Inhalte der schulischen und der außerschulischen Lernprozesse ist unmittelbar verknüpft mit der Bestimmung der Lernziele. Diese Bestimmungen zu treffen und laufend zu überprüfen ist eine der wichtigsten Aufgaben, die im Bildungswesen wahrzunehmen sind (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 58–59).

Neben der Frage nach den Inhalten und Zielen geht es dabei auch um deren Legitimation, d.h. Ableitung und Diskussion – denn allzu häufig bleiben die zugrunde gelegten Kriterien und Leitideen intransparent und verdeckt, obwohl sie Entscheidungen über Curricula maßgebend prägen (Huisinga, 2005, S. 351, 353). Während in bildungstheoretischer Tradition Inhalte und Ziele einem an Fächern und Disziplinen orientierten Bildungskanon entnommen werden, plädiert vor allem Robinsohn für eine lebensweltlich basierte sowie diskursive Aushandlung der als relevant zu betrachtenden Inhalte und Ziele. In seinem erstmals 1967 am Institut für Bildungsforschung erarbeiteten Werk „Bildungsreform als Revision des Curriculums“ (Robinsohn, 1975) entwickelt er einen Ansatz zur wissenschaftlich begründeten Legitimierung von Curricula, deren Ausgangspunkt Lebenssituationen darstellen.¹ Basierend auf dem übergeordneten Ziel der Befähigung zur Bewältigung von Lebenssituationen werden Lernziele in Form von Verhaltens- und Handlungsweisen formuliert, von denen ausgehend künftig benötigte Qualifikationen und schließlich ein Katalog an Curriculelementen abgeleitet werden (Robinsohn, 1975, S. XI–XII, 45). Die auf diese Weise empirisch ermittelten Curriculelemente werden zusätzlich durch einen Diskurs konsensuell validiert, in welchem Expertinnen und Experten sowie die interessierte Öffentlichkeit klären, was im Horizont sich verändernder Gesellschaft zu lernen wichtig ist und folglich „Lernziel“ werden sollte. Indem der gesellschaftliche Konsens aber auch Dissens über Kriterien und die darüber konstituierenden Curricula wissenschaftlich aufgeklärt werden, lassen sich so schließlich auch bildungspolitische Entscheidungen vorbereiten und aufklären, denn „durch das Offenlegen von Interessen werden Kritik und auch Entscheidung ermöglicht“ (ebd., S. XII).

Gerade in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist die Frage der Bestimmung und Legitimierung von Inhalten in den vergangenen Jahren allerdings zunehmend vernachlässigt worden. So werden Inhalte und Ziele laut Grotluschen in der Erwachsenenbildungsdidaktik kaum diskutiert und treten neben Fragen des Lernens und des Subjekts in den Hintergrund (Grotluschen, 2005, S. 37). Auch Lehner betont, dass – nach der in den 1950er und 1960er Jahren vergleichsweise intensiven Diskussion von Inhal-

1 In diesem Kontext ist auch Freires Alphabetisierungsdidaktik zu nennen, welche ausgehend von lebensweltlich relevanten Situationen didaktisch geeignete Schlüsselwörter erarbeitet (Freire, 1974).

ten² – diesen in der gegenwärtigen Erwachsenenbildungsdidaktik nur noch ein geringer Stellenwert beigemessen werde (Lehner, 2013, S. 2). Da die Frage der Inhaltsabgrenzung und -legitimation aber als Kernproblem erwachsenenbildnerischer, didaktischer Profession zu verstehen ist, wird dafür plädiert, diese auch wieder stärker zur Diskussion zu stellen (Grotlüschen, 2005, S. 37–38, 43; Lehner, 2013, S. 4, 6).

1.2 Ziel, Fragestellung und methodologischer Zugang

Die hier vorliegende Arbeit greift die Frage der Abgrenzung und Legitimation von Inhalten der Erwachsenen- und Weiterbildung auf und untersucht dies am Beispiel der Grundbildung Erwachsener aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung.

Angesichts der Tatsache, dass aktuell vor allem die Kultusministerien der Länder dazu angehalten sind, eine Grundbildung Erwachsener verstärkt zu fördern, wird angenommen, dass aufseiten der für die Förderung zuständigen öffentlichen Bildungsverwaltung der Länder eine zumindest vage Vorstellung davon existiert, was unter dem Begriff „Grundbildung Erwachsener“ zu subsumieren ist. Zudem wird vermutet, dass das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung über den Mechanismus der Förderpolitik Einfluss auf die Umsetzung einer Grundbildung Erwachsener in Politik, Praxis und Wissenschaft haben wird. Gegenstand der hier vorliegenden Arbeit ist es daher, das Grundbildungsverständnis in der Erwachsenen- und Weiterbildung insbesondere aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung näher zu betrachten und in einen Zusammenhang mit dahinter stehenden Interessen, Begründungen und Machtstrukturen im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung zu bringen.

Dabei geht es nicht darum, das von der öffentlichen Bildungsverwaltung geäußerte Grundbildungsverständnis als „die Grundbildung Erwachsener“ normativ zu setzen oder einzufordern. Vielmehr ist es das Ziel dieser Arbeit, das Grundbildungsverständnis aus *einer* spezifischen Perspektive mit Blick auf zugrunde gelegte Interessen, Begründungen sowie Konflikte zu beschreiben und sichtbar zu machen. Es wird nicht nur ein Beitrag zur inhaltlichen Ein- und Abgrenzung einer Grundbildung Erwachsener geleistet, sondern es werden auch die von der öffentlichen Bildungsverwaltung an den Begriff herangetragenen Begründungen und Legitimationen herausgearbeitet, transparent und damit zugänglich für weitere Aushandlung und Diskussion gemacht. Auf diese Weise soll zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Grundbildungsbegriff in der Erwachsenen- und Weiterbildung beigetragen werden, ohne divergente Interessen einzuebnen oder zu verschleiern.

2 Hierbei verweist Lehner auf Werner (1959) sowie Pöggeler (1965), welche sich zur Auswahl von Bildungsgütern bzw. Inhalten der Erwachsenenbildung äußerten (Lehner, 2013, S. 2).

Die zentralen, dieser Arbeit zugrunde liegenden forschungsleitenden Fragen sind daher:

- *Was wird aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung unter einer Grundbildung Erwachsener verstanden und subsumiert?*
- *Wie wird das Grundbildungsverständnis mit Blick auf Interessen und Machtstrukturen jeweils begründet und legitimiert?*

Der methodologische Zugang zur Beantwortung dieser Fragestellungen liegt dabei auf der Ebene individueller Akteure bzw. Mitarbeitender der öffentlichen Bildungsverwaltung der Bundesländer in Deutschland. Diese werden im Rahmen leitfadengestützter Interviews zu ihrem Grundbildungsverständnis und den damit verbundenen Begründungen und Interessen befragt. Die Auswertung geschieht in Anlehnung an die drei Kodierschritte der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) und basiert auf einem begründungslogisch gewendeten Kodierparadigma.

Damit leistet die hier vorliegende Arbeit nicht nur einen Beitrag zur Aushandlung und Schärfung grundlegender Begriffe der Erwachsenen- und Weiterbildung, sondern beleuchtet zudem am Beispiel der Grundbildung Erwachsener, inwieweit der Staat und die öffentliche Verwaltung an der Aushandlung von Gegenständen bis hin zur Curricularisierung ihrer Inhalte das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung mitgestaltet und prägt.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Frage des Zusammenspiels von Grundbildungsverständnis einerseits sowie Interessen und Machtstrukturen andererseits stellt das zentrale Thema dieser Arbeit dar.

Zu Beginn wird das in der Erwachsenen- und Weiterbildung vorzufindende Begriffsverständnis einer Grundbildung Erwachsener skizziert (Kapitel 2). Mit Blick auf historische sowie aktuelle Modelle und Konzepte wird zum einen die immer wieder betonte Offenheit, Vielfalt und Unabgeschlossenheit des Grundbildungsbegriffs aufgegriffen, zugleich aber auch auf dahinter liegende, häufig nicht diskutierte Konflikte und Kontroversen aufmerksam gemacht. Die Frage, was eine Grundbildung Erwachsener umfasst, ist nicht folgenlos, sondern steht im Zusammenhang mit Interessen und Machtverhältnissen und hat somit Konsequenzen für die beteiligten Akteure, wie am Beispiel zweier Grundbildungsdimensionen illustriert wird.

Ausgehend von der Feststellung, dass Definitionen von Grundbildung nicht unabhängig von Interessen der beteiligten Akteure zu betrachten sind, wird ein Anschluss an die theoretische Position der New Literacy Studies um Street, Hamilton und Barton hergestellt (Kapitel 3). Kern der New Literacy Studies ist die Annahme, dass es nicht ein universales Konzept von Literalität gibt, sondern unterschiedliche, multiple Formen

von Literalitäten existieren. Diese lassen sich nicht auf ein Set kognitiver Kompetenzen reduzieren, sondern umfassen vielmehr soziale Praktiken, die sich von reinen Lese- und Schreibkompetenzen lösen und durch ihre jeweilige Einbindung in den soziokulturellen Kontext und die damit verbundene Verquickung mit Interessen und Machtstrukturen als mehr oder weniger angemessen und legitim bewertet werden. Dabei können sich insbesondere solche Modelle und Sichtweisen auf Literalität als „legitime Literalitäten“ durchsetzen, die von mächtigen gesellschaftlichen Institutionen reproduziert werden.

Überträgt man die Erkenntnisse der Kapitel 2 und 3 auf den Gegenstand und die forschungsleitende Fragestellung dieser Arbeit, so ergibt sich daraus die Notwendigkeit, das von der öffentlichen Bildungsverwaltung als „angemessen“ bzw. „legitim“ bewertete Verständnis von Grundbildung sowie die darunter subsumierten Aspekte und Dimensionen mit den im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung vorhandenen Interessen und Machtstrukturen in Beziehung zu setzen. Die Frage, was eine Grundbildung Erwachsener aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung umfasst, lässt sich nicht ohne die dahinter stehenden Gründe und Motive der in diesem Feld handelnden Akteure beantworten.

Vor diesem Hintergrund wird in einem nächsten Schritt das Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung mit den Strukturen, Interessen und Konflikten der dort handelnden Akteure näher betrachtet (Kapitel 4). Dabei wird mit Bezug auf Steuerungs-, Organisations- und Verwaltungstheorien untersucht, wie staatliches Steuerungshandeln abläuft und welche Institutionen, Organisationen, Normen, Ziele und Interessen verschiedener Akteure bei der Konstruktion von Legitimität eine Rolle spielen. Um insbesondere von einem akteursbezogenen Standpunkt die Bedeutung von Konflikten und Kontroversen in den Blick nehmen zu können, wird Bourdieus Ansatz zum Staat als „Feld der Macht“ (Bourdieu, 2014, S. 18), welches partikuläre Interessen als allgemeine Interessen verschleiert, herangezogen und durch die subjektwissenschaftlichen Überlegungen Holzkamps zum Verhältnis von Gesellschaft und Subjekt ergänzt. Mit Blick auf die forschungsleitende Frage wird dabei angenommen, dass dieses Verständnis von Grundbildung aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung *subjektiv vernünftig* und im Zusammenhang mit den als bedeutsam wahrgenommenen Strukturen, Machtverhältnissen und Interessen *begründet* ist. Ziel ist es, auf diese Weise eine heuristische Folie zu erarbeiten, anhand derer die im folgenden empirischen Teil der Arbeit erhobenen Sichtweisen auf Grundbildung Erwachsener kritisch, mit Blick auf Interessen und Machtstrukturen im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung, erhoben, ausgewertet und interpretiert werden können.

Für das methodische Vorgehen (Kapitel 5) wird folglich ein qualitativer Zugang gewählt, der mithilfe von leitfadengestützten Interviews und deren Auswertung auf Basis der Grounded Theory der Herausforderung gerecht wird, das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung als ein subjektiv im gesellschaftlichen, institutionellen und soziokulturellen Bedingungsgefüge begründetes Subjekthandeln zu

verstehen. Dafür wurden insgesamt zwölf Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der öffentlichen Bildungsverwaltung geführt und durch weitere sechs Interviews mit Schlüsselakteuren der nationalen Strategie kontrastiert.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt zunächst mit Fokus auf den ersten Teil der Forschungsfrage: Was ist Grundbildung? (Kapitel 6). Die von Interviewten geäußerten vier Dimensionen einer Grundbildung Erwachsener – Inhalte, Kompetenzniveaus, zielgruppenspezifische Kontexte sowie Angebotsformate – werden strukturiert dargestellt und im Hinblick auf die Ein- und Abgrenzung des Begriffs „Grundbildung“ diskutiert. Im Anschluss daran folgt die Analyse der von den Interviewten zur Legitimierung und Rechtfertigung herangezogenen Begründungen, die im Zusammenhang mit den Interessen und Machtstrukturen im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung betrachtet werden (Kapitel 7). Dabei zeigt sich deutlich, wie im Zusammenhang mit der Ein- und Abgrenzung des Begriffs der Grundbildung scheinbar allgemeine Ziele zur Rechtfertigung partikularer Interessen herangezogen werden und dies zugleich eine begrenzte Sichtweise auf Grundbildung Erwachsener im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung zur Folge hat.

Ziel dieser Arbeit ist es, das in der öffentlichen Bildungsverwaltung dominante Verständnis von Grundbildung mit Blick auf die in diesem Feld vorhandenen Interessen und Machtverhältnisse zu beschreiben, sichtbar zu machen und damit zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Begriff „Grundbildung“ in der Erwachsenen- und Weiterbildung beizutragen. Die wichtigsten Schritte und Ergebnisse hierzu werden abschließend zusammengeführt, verdichtet und mit Blick auf Güte, Verallgemeinerbarkeit sowie resultierende Forschungsdesiderata diskutiert (Kapitel 8).

2. Der Begriff „Grundbildung“ in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Offenheit, Vielfalt, Beliebigkeit? Ein kritischer Blick „hinter die Kulissen“

Die Frage, was eine Grundbildung Erwachsener umfasst, ist keineswegs leicht zu beantworten. Obwohl der Begriff „Grundbildung“ seit den 1980er Jahren Gegenstand der Erwachsenen- und Weiterbildung ist, gibt es bislang nur vereinzelt systematische Auseinandersetzungen mit dem Begriff und seiner Rezeption in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In der Regel wird Grundbildung dabei als ein offener, vielfältiger und kontextbezogener Begriff beschrieben, der weder einheitlich konnotiert noch geklärt ist. Eine kritische Betrachtung der einzelnen Definitionen und Konnotationen des Grundbildungsbegriffs bleibt allerdings weitgehend aus, so dass bisweilen der Eindruck eines Nebeneinanders dieser unterschiedlichen Definitionen bis hin zu Beliebigkeit entsteht. Hingegen zeigt sich im Rahmen von Arbeitsgruppen, Tagungen und Konferenzen mithin deutlich, dass der Begriff für die einzelnen Akteure keineswegs trivial, sondern kontrovers und umkämpft ist, denn: Was unter Grundbildung verstanden wird, hat Konsequenzen für die Bildungspolitik und -praxis und führt insofern zwischen den beteiligten Akteuren zu Interessenkonflikten bezüglich der Eingrenzung des Begriffs.

Die zentrale These, die in diesem Kapitel aufgestellt und erläutert wird, ist die *Interessegebundenheit* und damit auch *Konflikthaftigkeit* des Begriffs „Grundbildung“ bei gleichzeitig proklamierter Offenheit und Vielfalt durch die beteiligten Akteure. Dazu wird nach einem Einblick in die historischen und etymologischen Wurzeln des Begriffs „Grundbildung“ (Kapitel 2.1) zunächst ein Blick auf aktuelle Definitionen und Modelle geworfen, welche Grundbildung als Mindestvoraussetzung betrachten und dabei insbesondere die Offenheit, Relativität und Pluralität einer damit konsensuell erscheinenden Grundbildung betonen (Kapitel 2.2). Dass im Hintergrund des Diskurses allerdings Interessenkonflikte und Kontroversen bezüglich der Konstruktion von Grundbildung Erwachsener existieren, wird am Beispiel zweier Kontroversen illustriert (Kapitel 2.3). Im Fokus der Darstellung stehen dabei folgende Forschungsfragen: *Was wird unter Grundbildung verstanden? Inwieweit sind Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede, Kontroversen und Konflikte im Diskurs zu erkennen? Welche Rollen spielen hierbei die Interessen der beteiligten Akteure?* Deutlich werden soll auf diese Weise, dass die Frage der Eingrenzung von Grundbildung sehr viel kontroverser ist, als es im Diskurs dargestellt wird, und jegliches Ausblenden von Interessenkonflikten und Kontroversen die Aushandlung legitimer Interessen unmöglich macht.

2.1 Begriffliche Wurzeln im nationalen und internationalen Kontext

Die Frage, was Grundbildung ist, lässt sich kaum ohne einen Einblick in die begrifflichen Wurzeln und historischen Entwicklungslinien des Begriffs beantworten, werden so doch vor allem Verschiebungen des Begriffsverständnisses deutlich.

Das 1854 erstmals in Teilen herausgegebene und bis 1961 überarbeitete Deutsche Wörterbuch (DWB) datiert den Ursprung des Begriffs im deutschen Sprachraum in die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts. Demnach umfasst Grundbildung zwei unterschiedliche Begriffsverständnisse: Auf der einen Seite verweise Grundbildung auf die ursprüngliche, noch unentwickelte Gestalt oder auch die „Anlage“ im Gegensatz zum nicht entsprechend Entwickelten, auf der anderen Seite meine der Begriff die erste, grundlegende Tätigkeit des Bildens im Sinne der ersten Formung und Hervorbringung von etwas (Bartz, Grimm & Grimm, 2004). Beide Definitionen betrachten Grundbildung als etwas Vorgängiges, zeitlich Vorgelagertes und Ursprüngliches.

Im Kontext der Erziehungs- und Bildungswissenschaften stellt der Begriff „Grundbildung“ eine vergleichsweise junge und offene Bezeichnung dar. Laut Badel ist der Begriff in den 1920er Jahren zunächst im Zusammenhang mit der Differenz zwischen dem Anspruch einer Allgemeinbildung und dessen, was die Schule davon einzulösen vermag, benutzt worden (Badel, 2014, S. 44). Ab wann der Begriff „Grundbildung“ allerdings explizit im Hinblick auf Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener bezogen verwendet wurde, lässt sich laut Alke und Stanik kaum eindeutig rekonstruieren (Alke & Stanik, 2009, S. 13). Blättner zumindest verweist auf erste Beiträge in den 1950er und 1960er Jahren, in denen der Begriff im Kontext von Berufsausbildung verortet und damit aus dem primär schulischen Kontext herausgelöst worden sei (Blättner, 1951, S. 27; BGB II, 1969, S. 1112).

In der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland wird der Begriff „Grundbildung“ laut Abraham und Linde insbesondere seit den 1990er Jahren im Kontext der *Alphabetisierung Erwachsener* genutzt (Abraham & Linde, 2010, S. 890; Alke & Stanik, 2009, S. 13; Linde, 2007, S. 92). So finden seit 1978 in Deutschland die ersten Alphabetisierungskurse für Erwachsene statt, nachdem der Begriff des Analphabetismus zunächst vorrangig der Diskussion um eine „Un-Bildung“ (Kamper, 2001, S. 30) in sogenannten Entwicklungs- und Dritte-Welt-Ländern vorbehalten war (Wagener-Dreccoll, 2008; Hubertus, 2014, S. 150). Ausgangspunkt dafür war die zunehmende Konfrontation der Öffentlichkeit mit der Tatsache, dass eine nicht unerhebliche Anzahl deutschsprachiger Erwachsener trotz Schulbesuchs die gesellschaftlichen Mindestanforderungen im Hinblick auf die Schriftsprachkompetenz nicht erfülle (Linde, 2008, S. 26–27). Infolge verschiedener Programme, welche die Öffentlichkeit für das bisher unbekannte Problem sensibilisieren sowie Betroffene motivieren sollten, an entsprechenden Kursen

teilzunehmen, stiegen die Teilnehmendenzahlen in den 1980er Jahren rapide an (Kropp, 1989, S. 37; Tröster, 2005a, S. 3).

Obwohl diese Projekte entscheidend zur Schärfung des bildungspolitischen Problembewusstseins, zur Weiterentwicklung der pädagogischen Konzepte und zur Vernetzung von Akteuren in Praxis und Wissenschaft beigetragen haben, kam es in den 1990er Jahren zu einer Verschiebung von Begrifflichkeiten und Schwerpunkten (Bastian, 2002, S. 6; Tröster, 2005b, S. 4). Alphabetisierung wird in den größeren und international diskutierten Rahmen der *Elementar- und Grundbildung* eingebettet, was im Diskurs häufig auch als Wandel „von der Alphabetisierung zur Grundbildung“ beschrieben wird (Abraham & Linde, 2010, S. 891; Linde, 2007). Für diesen Wandel der Begrifflichkeiten lassen sich zwei Ausgangspunkte herausarbeiten.

Anfang der 1990er Jahre gerät die Alphabetisierungsarbeit in Deutschland zunehmend in eine Krise (Bastian, 2002, S. 6). Neben der immer weiter sinkenden Anzahl von Kursteilnehmenden weist die Alphabetisierungsforschung auf grundlegende Lerndefizite in Alphabetisierungskursen hin: Die Teilnehmenden in den Alphabetisierungskursen erzielten zwar Lernfortschritte, jedoch finde der Transfer des Gelernten auf die Lebenspraxis nicht ausreichend statt. Als Ursache dafür werden sowohl eine fehlende Korrektur von Selbstbild, eingeübten Handlungsmustern und sozialen Rollen sowie Defizite in Bezug auf andere grundlegende Kulturtechniken und Schlüsselqualifikationen genannt (Bastian, 2002, S. 5; Kilian, 2011, S. 4). Dieses auch als „Pseudoalphabetisierung“ bezeichnete Problem führte zu der Annahme, dass eine Fokussierung auf den Erwerb von elementaren Lese- und Schreibkompetenzen zu kurz gegriffen sei (Abraham & Linde, 2010, S. 891; Kamper, 2001, S. 30). Alphabetisierung sei demnach vielmehr als ein „integrierter Bestandteil einer [...] Konzeption von Elementarbildung“ (Arens, 1990) zu denken, deren Ziel die erfolgreiche Übertragung und Anwendung des Gelernten in den Lebens- und Arbeitszusammenhängen außerhalb von Kurssituationen sei (Fuchs-Brüninghoff, 1993, S. 7; Abraham & Linde, 2010, S. 889; Tröster 2005a, S. 4). So fordert beispielsweise Dohmen (1990), dass das Lesen und Schreiben in eine Elementarbildung einzubetten sei, die nicht auf Einzelelemente, wie z.B. einzelne Buchstaben reduziert werden dürfe, sondern vielmehr als ein die Komplexität anerkennendes und verständlich machendes Konzept zu verstehen sei, das sich auf verschiedene Fundamentalkategorien und Grundprinzipien als Schlüssel für das Verstehen des komplexen Ganzen beziehe. Elementare Grundbildung zielt dabei im Wesentlichen auf einen verständnisgenerierenden und anwendungsbezogenen Umgang mit Schriftsprache im Alltag (Dohmen, 1990, S. 130). Das Überwinden von Lernbarrieren, die mit einer geringen Lese- und Schreibkompetenz einhergehen, wird ebenfalls als bedeutsam angesehen (Kreft, 1989a, S. 17; Kreft, 1989b, S. 13–14).

Mit Blick auf gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen wird zudem eine Ausweitung der elementaren Grundbildung über das Lesen und Schreiben hinaus gefor-

dert. So stellt der 1991 veröffentlichte Sachstandbericht der Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung zum funktionalen Analphabetismus fest, dass angesichts der zunehmend komplexeren Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Kommunikations- und Informationszeitalter in nahezu allen Lebensbereichen erforderlich scheinen, eine Fokussierung auf Lesen und Schreiben nicht mehr ausreichend sei. Neuere Entwicklungen, um den elementaren Grundbildungsbereich zu erweitern, seien notwendig. Zwar wird insbesondere das Lesen und Schreiben weiterhin als notwendiger Kern einer Grundbildung angesehen; für das Ziel einer aktiven gesellschaftlichen Teilhabe scheinen aber weitere Kompetenzen und Inhalte, wie beispielsweise allgemeine und berufsrelevante Inhalte, ergänzend notwendig zu sein (Huck & Schäfer, 1991, S. 34; Linde, 2007, S. 92; Tröster, 2000a, S. 26). Kropp verweist hier auf Kursinhalte wie das Erlernen bzw. Wiederholen von Grundrechnungsarten, die Vorbereitung auf Kurse zum nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses, die Vorbereitung auf den Fahrschulunterricht sowie die Herstellung einer eigenen Zeitung oder eines eigenen Leseheftes (Kropp, 1989, S. 39). Auch das Lernen lernen, der Umgang mit Geld, Technik im Haushalt, Computer sowie Gesundheit und Krankheit wird als notwendig im Rahmen von Elementarbildung angesehen (Heling, 1989, S. 26–27; Heigermoser, 1989, S. 28).³

Beide Aspekte – die Ausweitung der Alphabetisierung auf anwendungsbezogene, alltagsrelevante Konzepte sowie die Berücksichtigung weiterer grundlegender Kompetenzen und Inhalte, die als notwendig für gesellschaftliche Teilhabe gelten – werden im internationalen Kontext bereits sehr viel früher eingehend diskutiert. So schlägt die UNESCO auf ihren ersten Weltkonferenzen seit Ende der 1940er Jahre die Einbettung der Alphabetisierung in das umfassendere Konzept einer *fundamental education* bzw. Grundbildung vor. Zunächst vor allem auf Entwicklungsarbeit in Dritte-Welt-Ländern ausgerichtet, wird das Thema zunehmend auch für westliche Industrieländer relevant. Auf der 1949 in Helsingör abgehaltenen ersten UNESCO-Weltbildungskonferenz wird fundamentale Bildung im Sinne einer Basisbildung als minimale, grundlegende Fähigkeit im Sprechen, Zuhören, Denken, Lesen, Schreiben und Rechnen verstanden, deren Inhalte sich primär aus den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmenden ableiten und die prinzipiell für alle Menschen zugänglich sein sollen (Linde, 2008, S. 14; Kamper, 1994, S. 573). Fundamentale Bildung wird weitgehend verstanden als Community Education, unterteilt in Erwachsenenbildung, Landwirtschafts- und Gesundheitsbildung (UNESCO, 2007a, S. 10). Alphabetisierung stellt in diesem Konzept der fundamentalen Bildung einen ersten, grundlegenden Schritt zur selbstständigen Entwicklung der Bürgerinnen und Bürger und ihrer Gemeinden dar (Linde, 2008, S. 14; Lenhart, 2010, S. 602).

In den folgenden Jahren rückt allerdings zunehmend der Begriff der Alphabetisierung in den Mittelpunkt der Diskussion und drängt die Frage einer umfassenden Fun-

3 Eine umfassende Einführung zur Elementarbildung findet sich bei Fuchs-Brüninghoff (1989).

damental- bzw. Grundbildung zunächst an den Rand. Im Fokus steht nun die kritische Diskussion des Alphabetisierungskonzepts: Dient sie rein der Vermittlung funktionaler, beruflich verwertbarer Kenntnisse und Fähigkeiten oder hat sie einem umfassenderen, kulturpolitischen Ansatz zu folgen, der auch die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins sowie kultureller, politischer und gesellschaftlicher Partizipation berücksichtigt (Linde, 2008, S. 15–17; Lenhart, 2010, S. 606–607)? Erst auf der 1990 in Jomtien (Thailand) gehaltenen Weltbildungskonferenz „Education for All“ (WCEFA) kommt es schließlich erneut zu einer Hinwendung zum Konzept der Grundbildung, welche nun vor allem als eine Aufgabe der Erwachsenenbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens gesehen wird. Es wird ein erweiterter Begriff der Grundbildung (basic education) formuliert, in dessen Zentrum die grundlegenden Lernbedürfnisse (basic learning needs) der Menschen stehen (Lenhart, 2010, S. 608–609; Linde, 2008, S. 19):

These needs comprise both essential learning tools (such as literacy, oral expression, numeracy, and problem solving) and the basic learning content (such as knowledge, skills, values, and attitudes) required by human beings to be able to survive, to develop their full capacities, to live and work in dignity, to participate fully in development, to improve the quality of their lives, to make informed decisions, and to continue learning (WCEFA, 1990, S. 43).

Ziel der Grundbildung sei es, ein Fundament für Lebenslanges Lernen, individuelle und gemeinschaftliche Entwicklung zu schaffen, auf dem dann weitere Bildungsprozesse aufbauen können (ebd., S. 25). Im Unterschied zur fundamentalen Bildung aus den 1940er Jahren, bei der basale Aspekte im Vordergrund stehen, geht es hier im Wesentlichen um die Vorbereitung auf das Lebenslange Lernen (UNESCO, 2007a, S. 10; Abraham & Linde, 2010, S. 892). Entsprechend wird auf der 1997 in Hamburg durchgeführten UNESCO-Weltkonferenz zum Lernen Erwachsener „Confintea V“ Grundbildung in das Ziel Lebenslangen Lernens eingebettet sowie als Recht, Pflicht und Verantwortung postuliert (UIP, 1998, S. 4; Linde, 2007, S. 93). Diese Überlegungen einer „(Grund-)Bildung für Alle“ werden auf dem Weltbildungsforum in Dakar im Jahr 2000 schließlich bekräftigt. Zu den Zielen von Dakar zählen u.a. die „Absicherung der Lernbedürfnisse von Jugendlichen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen („life skills“)“ und die

Bekräftigung von Qualität als Priorität bei allen Bildungsanstrengungen: Nur relevante Lerninhalte und kulturell wirksame Lernmethoden in der Grundbildung führen auch zu spürbaren und nachweisbaren Lernergebnissen sowohl im Bereich der Basisqualifikationen als auch im Lesen, Schreiben und Rechnen (Hinzen & Müller, 2001, S. 40–42).

Sowohl die nationalen als auch internationalen Wurzeln des Grundbildungsbegriffs haben den aktuellen Diskurs in der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland maßgeblich mitgeprägt. So ist zum einen laut Andrea Linde auch in heutigen Ansätzen einer Grundbildung Erwachsener die Anbindung an das im internationalen Raum verbreitete bildungspolitische Konzept des lebenslangen Lernens mit dem Ziel gesellschaftlicher Teilhabe dominant (Linde, 2009, S. 2–3). Grundbildung wird demnach als Voraussetzung für Teilhabe und lebenslanges Lernen verstanden. Dabei ist allerdings unklar, was eine Grundbildung tatsächlich umfasst. Während im internationalen Kontext eine Grundbildung Erwachsener sehr deutlich über das Lesen, Schreiben und Rechnen hinausgehend gedacht wird, verhaftet die deutsche Diskussion stärker im traditionellen Konzept der Alphabetisierung Erwachsener. Insbesondere Lesen und Schreiben stehen hier im Fokus von Grundbildung.

Angesichts der unterschiedlichen Hintergründe und Zusammenhänge, aus denen heraus der Begriff „Grundbildung“ thematisiert wird, ist es nicht verwunderlich, dass unterschiedliche Begriffsverständnisse einer Grundbildung Erwachsener existieren. Im Folgenden wird nun ein Einblick in diese Vielfalt und Pluralität des Begriffs „Grundbildung“ in der Erwachsenen- und Weiterbildung gegeben, wobei insbesondere auf die dahinter liegenden Interessenkonflikte Bezug genommen wird.

2.2 Definitionen und Modelle: Grundbildung als Mindestvoraussetzung

Die aktuelle Diskussion des Begriffs „Grundbildung“ im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung zeichnet sich durch eine gewisse Uneindeutigkeit und Unschärfe aus. Die Frage, was eine Grundbildung Erwachsener heute beinhaltet, ist bislang weitgehend unklar. So betont Tröster bereits im Jahr 2000, dass „kein einheitliches Verständnis von Grundbildung“ (Tröster, 2000a, S. 17) existiere; eine exakte, eindeutige Begriffsdefinition wird weiterhin als schwierig eingestuft (Alke & Stanik, 2009, S. 13). Konsens scheint lediglich zu sein, dass Grundbildung eine Art grundlegendes Fundament an Bildung umfasst, welches über eine Alphabetisierung als Erwerb des Lesens und Schreibens hinausgeht (Linde, 2008, S. 53; Tröster, 2000a, S. 13). Entsprechend beschreibt Linde Grundbildung als einen „offenen und ungeklärten Arbeitsbegriff, der den Übergang von der Alphabetisierung als Vermittlung der Schriftsprachkompetenz in ein umfassenderes Konzept markiert“ (Linde, 2009, S. 4).

Dabei lassen sich unterschiedliche definitorische Zugänge zum Verständnis von Grundbildung herausarbeiten. Auf der einen Seite existieren offene, allgemein und abstrakt gehaltene Definitionen, die Grundbildung mit Blick auf prozessual-dynamische und relative Zielvorgaben hin als Mindestvoraussetzung bestimmen, ohne festzulegen,

welche Inhalte und Kompetenzen darunter gefasst werden und welche nicht. Auf der anderen Seite finden sich zugleich Definitionen, die ins Detail gehende, äußerst umfangreiche Anforderungskataloge verschiedener Akteure beinhalten, dabei allerdings kaum zueinander in Relation gesetzt werden, sondern quasi nebeneinander bestehen und auf diese Weise zu einer offenen, wenn nicht sogar beliebigen Vielfalt unterschiedlicher Definitionen beitragen (Korfkamp, 2004, S. 85; Tröster, 2000a, S. 15).

2.2.1 Offenheit, Dynamik und Relativität des Begriffs

Eine viel zitierte, allgemein gehaltene Definition von Grundbildung, die der Idee der Offenheit und Dynamik des Begriffs gerecht wird, stammt von Döbert aus dem Jahr 1999. Grundbildung bezeichnet demnach

die Minimalvoraussetzungen an Wissensbeständen, Kenntnissen, Fertigkeiten, personalen und sozialen Kompetenzen, die für Orientierung und aktives Handeln in der Gesellschaft notwendig sind. Grundbildung hat zum Ziel, insbesondere bildungsbenachteiligten und lernungsgewohnten Menschen Lernen zu ermöglichen. Grundbildung ist vom inhaltlichen Umfang her kein feststehend definierter Begriff, da gesellschaftliche Anforderungen und individuelle Lebenslagen steter Entwicklung unterliegen (Döbert, 1999).

Grundbildung wird als Minimalvoraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und Lernen verstanden und bezieht sich auf personenbezogene Wissensbestände, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie personale und soziale Kompetenzen, die allerdings aufgrund gesellschaftlicher und individueller Entwicklungen ebenfalls einer stetigen Entwicklung unterliegen und somit nicht feststehend definiert werden können. Korfkamp beschreibt diese Definition als ein elegantes Umgehen einer inhaltlichen Festlegung, indem Döbert „in erster Linie eine eher prozessual-dynamische Zielvorgabe wählt, die sich vorrangig an individuellen Handlungskompetenzen orientiert“ (Korfkamp, 2004, S. 84).

Ebenfalls offen und formal-abstrakt gehalten definiert auch der Erziehungswissenschaftler Tenorth den Begriff „Grundbildung“. Mit Blick auf tradierte pädagogische Theorien und Ansätze zeigt er auf, dass der Bildungsbegriff immer schon auch Vorstellungen eines zeitlich organisierten Bildungsgangs oder sachlich zu unterscheidender Sequenzen von Bildungsstufen umfasst (Tenorth, 2004, S. 170). Grundbildung meine in diesem Sinne ein Fundament, d.h. etwas Grundlegendes in Bezug auf Bildung und impliziere eine Stufung oder Sequenz innerhalb von Bildung. Folglich fungiere Grundbildung „als Differenzbeschreibung innerhalb der Graduierungsversuche von Bildung“ (ebd.) und repräsentiere dabei die unterste Stufe bzw. ein Minimum von Bildung, welches den systematischen Ausgangspunkt steigerungsfähiger und -bedürftiger Bildungsprozesse einzelner Individuen darstelle.

Im Wesentlichen geht es in beiden Definitionen um die Frage, welches Minimum an Bildung mindestens notwendig ist, um lernen und gesellschaftlich teilhaben zu können, ohne aber dieses Minimum konkret zu bestimmen. Begründet wird dies in der Regel damit, dass sich der Begriff „Grundbildung“ in Abhängigkeit von gesellschaftlichen und individuellen Erfordernissen, Ansprüchen und Interessen bestimme und insofern nicht fixiert und einseitig festgelegt werden könne (Linde, 2009, S. 10; Kamper, 2001, S. 31). Tröster hat hierfür den Begriff „Spannungsfeld Grundbildung“ (Tröster, 2000a, S. 17–18) geprägt. Der Begriff „Grundbildung“ stehe demnach in einem Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Anforderungen und Interessen, die verschiedene gesellschaftliche Gruppen an ihn herantragen – seien es die Sichtweisen und Ansprüche von Wirtschaft, Bildungspolitik, Gewerkschaft und Erwachsenenbildung einerseits oder die Bedürfnisse und Wünsche der einzelnen Individuen andererseits. Indem der Grundbildungsbegriff offengehalten ist, erlaubt er eine Anpassung an gesellschaftliche und individuelle Entwicklungen und ermöglicht es zudem einer Vielzahl gesellschaftlicher Akteure und Individuen, eigene Interessen und Ansprüche an ihn heranzutragen (ebd., S. 16–18; Tröster, 2005a, S. 4; Klein & Reutter, 2012, S. 15). Grundbildung wird damit laut Tröster zu einem „relationalen Begriff“ (Tröster, 2000a, S. 18):

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 (ebd.).

Hinzu kommt, dass angesichts stetiger gesellschaftlicher Veränderungen, zunehmender Komplexität und Veränderung individueller Lebenslagen diese Ansprüche und Erwartungen einer kontinuierlichen Dynamik unterliegen (ebd.; Linde, 2008, S. 53–54). Geschlussfolgert wird, dass Grundbildung deshalb nicht mehr als vollständiger Begriff zu bestimmen sei, sondern wegen der aufgenommenen Flexibilität „offen ist und bleiben muss“ (Tröster, 2000a, S. 18) – allerdings auch mit der im Folgenden noch zu zeigenden Konsequenz, dass die diversen Interessenlagen durch einen Scheinkonsens aus dem Diskurs genommen und als illegitim verworfen werden.

2.2.2 Vielfalt und Pluralität der Perspektiven und Ansprüche

Trotz der betonten Offenheit und aller Definitionsschwierigkeiten, die mit dem Begriff „Grundbildung“ einhergehen, sind viele Akteure daran interessiert, den Begriff möglichst konkret zu bestimmen. Bereits bei der 1995 durchgeführten Fachtagung „Grundbildung für alle in Schule und Erwachsenenbildung“ in Bad Boll zeigte sich, dass beispielsweise Vertreterinnen und Vertreter der Erwachsenenbildung, der Wirtschaft, der Bildungspolitik und der Gewerkschaften klare Vorstellungen hinsichtlich des in der Arbeitswelt erforderlichen elementaren Grundwissens artikulieren (Stark, Fitzner &

Schubert, 1997; Batt-Behrendt, 1997). Auch finden sich hier weiter gefasste Präzisierungen des Begriffs „Grundbildung“, die über das Lesen und Schreiben auf Themen wie beispielsweise Lernen lernen, Rechnen, Ökologie, Alltagsrecht und Religion Bezug nehmen (Stark et al., 1997). Und auch im Rahmen des GiWA-Projekts (Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit) stellen Alke und Stanik fest, „dass der Grundbildungsbegriff grundsätzlich gefüllt werden kann und bei allen Befragten Assoziationen und Deutungen hervorruft“ (Alke & Stanik, 2009, S. 17).

Dabei lassen sich mindestens zwei Dimensionen des Begriffs „Grundbildung“ unterscheiden, die als konstitutiv für eine Grundbildung Erwachsener gelten können (Abbildung 1):

- a) *Inhalte und Kompetenzen*: Welche Wissensbestände, Inhalte, Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen gelten als mindestens notwendig, um die mit Grundbildung verbundenen Ziele von Teilhabe und Lernen zu ermöglichen?
- b) *Kompetenz- und Mindestniveau*: Bis zu welcher Kompetenzstufe müssen diese Inhalte mindestens vorliegen, um von „ausreichender“ bzw. „angemessener“ Grundbildung sprechen zu können? Schlemmer spricht in diesem Sinne auch von einer „Ausgangsschwelle“ als dem „Minimum an Fähigkeiten und Kenntnissen, das eine Person mitbringen muss, wenn sie Grundbildung besitzt“ (Schlemmer, 2000, S. 40).

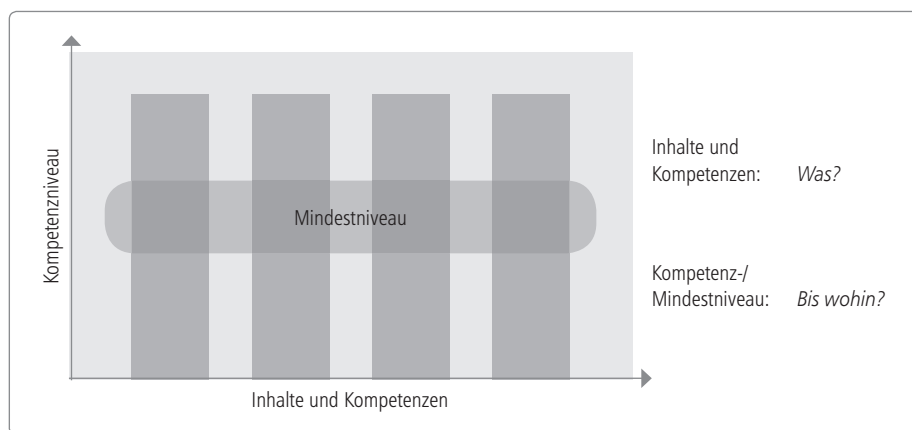


Abbildung 1: Dimensionen von Grundbildung

Tabelle 1 gibt einen exemplarischen Überblick zu einer Auswahl an Definitionen, die in den vergangenen Jahren in der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland zum Begriff „Grundbildung“ entwickelt wurden. Dabei ist deutlich zu erkennen, wie die proklamierte Offenheit jeweils weiter konkretisiert wird und zu unterschiedlichen Ausprägungen im Hinblick auf Inhalte, Kompetenzen und Kompetenzniveaus einer Grundbildung Erwachsener führt.

Projekt/Akteur	Inhalte, Kompetenzen und Kompetenzniveaus einer Grundbildung Erwachsener
„Alphabetisierung und Bildung“ (AIBi)	Lese- und Schreibfähigkeit, Kompetenzen des alltäglichen Lebens, wie z.B. Bedienen eines Bankautomaten, Ausfüllen von Formularen, Umgang mit Computer, Family Literacy, Brückenkurs zum Hauptschulabschluss/Ausbildung, selbstbestimmtes Lernen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, o.J.)
alphamonitor-Anbieterbefragung 2014	Unter Angeboten zur Grundbildung werden alle Veranstaltungen ergänzend zu Alphabetisierungsangeboten (Lesen und Schreiben) verstanden, nämlich Vorkurse zum Nachholen von Schulabschlüssen; außerschulische Grundbildung, z.B. Rechnen (Grundrechenarten), Englisch, Deutsch etc.; private Orientierung in der Lebenswelt (z.B. Alltagstechniken wie die Bedienung von Automaten, Umgang mit Geld, Gesundheit und Ernährung, Führerschein); berufliche Orientierung (z.B. Einführung in bestimmte Berufsbilder, Betriebserkundungen); grundlegende soziale Kompetenzen (z.B. Beziehungs-, Konflikt-, Teamfähigkeit); Orientierungswissen Politik, Recht und Kultur (Ambos & Horn, 2015, S. 19).
Alpha.Z – Grundbildung für den Beruf	schriftsprachliche und kommunikative Kompetenzen; Kommunikationsfähigkeit, Herzenswärme, Einfühlungsvermögen, Motivation, Höflichkeit und Geduld; Ehrlichkeit und Belastbarkeit; selbstständige Arbeitsweise (Badel & Niederhaus, 2009)
Alphabund	Grundbildung umfasst allgemeine Grundkompetenzen auf dem untersten Niveau = Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe, wie Beherrschung der Verkehrssprache, mathematische Grundkenntnisse, Selbstregulation des Wissenserwerbs („Lebenslanges Lernen“), politische Meinungsbildung und Interessenvertretung, Kompetenz im Umgang mit modernen Informationstechnologien, soziale Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz und allgemeine Handlungsfähigkeit im Alltag und in der Gesellschaft (Mobilität, eigenständiger Kontakt zu Ämtern und Ärzten usw.) (Alphabund, 2011, S. 2).
Bremer Konzept für Alphabetisierung und Grundbildung	Schriftsprachkompetenz, Rechenfähigkeit, grundlegende Medienkompetenz, Gesundheitsbildung, finanzielle und soziale Grundkompetenzen; endet beim Erwerb der deutschen Sprache mit dem Erreichen des Niveaus B1 (GER; Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen), bei der Fremdsprache Englisch bis zum Niveau A2 (Bremer Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2012, S. 7–9)
Projekt „Netzwerk Grundqualifikationen“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)	Lesen, Schreiben, Rechnen, Alltagsrechnen, PC-Grundkenntnisse, Englisch-Grundkenntnisse, sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Erkennen von Zusammenhängen und Bezügen, Beziehungsfähigkeit, inhaltliches Wissen, fachliches Grundwissen, Metakognition, Selbstwahrnehmung, sinnvolle Auswahl von Informationsquellen zur Wissensaneignung, verantwortungsbewusster und vorurteilsfreier Umgang mit anderen Menschen, Interesse, Zuverlässigkeit, Ausdauer und Geduld, Selbstbewusstsein, Eigenverantwortlichkeit, Kennen der Bürgerrechte/-pflichten, Team- und Gruppenfähigkeit, Lernen lernen (Tröster, 2000a, S. 25–27, Tröster, 2000b, S. 49)
Projekt „Berufsorientierte Alphabetisierung/Grundbildung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)	Förderbausteine umfassen Basislernfelder wie Lesen, Schreiben, Kommunikation; Maße, Zahlen, Einheiten; Zeitplanung und -organisation; Strukturierung von Arbeitsabläufen; Entwicklung eines Lernleitfadens und Lernen lernen. Dabei reicht beispielsweise der Baustein „Maße, Zahlen, Einheiten“ von Grundrechenarten bis hin zu Bruch-, Prozent-, Flächen- und Raumberechnung, Dreisatz, Zeitberechnung und Umrechnung von Einheiten (Hübner-Heynemann, 2002, S. 103; Tröster, 2002, S. 45–46).
Europäische Kommission: Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen (SKL)	muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (Europäische Kommission, 2007)
Grund-Bildungs-Zentrum (GBZ) Berlin	Lesen, Schreiben, Rechnen, sprachliche Kommunikation im beruflichen und gesellschaftlichen Alltag (GBZ Berlin, 2014)

Projekt/Akteur	Inhalte, Kompetenzen und Kompetenzniveaus einer Grundbildung Erwachsener
Verbundprojekt „Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch“ (GiWA)	Lesen, Schreiben und Rechnen von einfachen bis komplexen Fertigkeiten; allgemeine Inhalte, z.B. Kenntnisse der deutschen Geschichte oder über das deutsche Wirtschaftssystem; soziale Kompetenzen, z.B. Interaktions- und Kommunikationskompetenz, Teamfähigkeit, Lernfähigkeit, Selbständigkeit (Alke & Stanik, 2009, S. 18–19; Klein & Stanik, 2009, S. 28)
Projekt „Grundbildung, Alphabetisierung, Wirtschaft und Arbeit“ (GRAWiRA)	Lesen und Schreiben, Rechnen, Englisch-Grundkenntnisse, Computerkenntnisse, soziale und personale Fähigkeiten (GRAWiRA, o.J.)
„Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung“ an der VHS Oldenburg	Lernfelder: Lesen, Schreiben und Kommunizieren (bis Textebene); Orientierung in der Arbeitswelt (inkl. Vorbereitung auf die Führerscheinprüfung); Einsatz des Computers als Arbeitsmittel; Lernen lernen; Rechnen, Messen, Zeichnen (Grundrechenarten, Maßeinheiten, Grundlagen der Dreisatz- und Prozentrechnung, Flächen- und Körperberechnung); Gesunderhaltung von Körper und Psyche, soziales Lernen und eigenverantwortliches Handeln (Scholz & Großekappenberg, 2002, S. 145–146)
Grundbildung aus Perspektive des Handwerks	elementares Grundwissen (grundlegende Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift, Beherrschung einfacher Rechentechniken, grundlegende naturwissenschaftliche Kenntnisse, Grundkenntnisse wirtschaftlicher Zusammenhänge, Kenntnisse über die Grundlagen unserer Kultur), Grundhaltungen und Werteinstellungen (Zuverlässigkeit, Lern- und Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Durchhaltevermögen, Belastbarkeit, Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Selbstständigkeit, Fähigkeit zu Kritik und Selbstkritik, Kreativität und Flexibilität), soziale Einstellungen (Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit, Höflichkeit, Freundlichkeit, Konfliktfähigkeit, Toleranz) (Batt-Behrendt, 1997, S. 29)
Institut der deutschen Wirtschaft (IW) Köln	Lesen- und Schreibkompetenz, Grundrechenarten, logisches Denken, eigenverantwortliches Handeln, Lernbereitschaft, Teamfähigkeit, Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit (Klein & Schöpfer-Grabe, 2012, S. 13–14)
Nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung	Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe, wie: Rechenfähigkeit (Numeracy), Grundfähigkeiten im IT-Bereich (Computer Literacy), Gesundheitsbildung (Health Literacy), Finanzielle Grundbildung (Financial Literacy), Soziale Grundkompetenzen (Social Literacy). Grundbildung orientiert sich somit an der Anwendungspraxis von Schriftsprachlichkeit im beruflichen und gesellschaftlichen Alltag (BMBF & KMK, 2012, S. 1).
Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD): Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)	Kommunikations-, Lesen-, Mathematik-, naturwissenschaftliche und Sozialkompetenz, Kooperationsfähigkeit, autonome Handlungsfähigkeit, Reflexivität (OECD, 2005, S. 10)
OECD: Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)	grundlegende Kompetenzen = Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz, technologiebasierte Problemlösekompetenz (Rammstedt, 2013, S. 12). Das unterste Kompetenzlevel I steht besonders im Fokus zur Ermittlung von Risikogruppen (ebd., S. 15, 72).
Projekt „SESAM“	Arbeitsorientierte Grundbildung umfasst (arbeits- bzw. kontextbezogenes) Lesen und Schreiben, Rechnen, Kommunikation inkl. Nutzung neuer Medien und zusätzlicher Fremdsprachen, insb. Englisch, Sprachfähigkeit in Bezug auf die eigene Person, (Selbst-) Reflexionskompetenz, Change-Kompetenz (Klein & Reutter, 2014, S. 4).
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)	According to the „International Standard Classification of Education“ (ISCED), basic education comprises primary education (first stage of basic education) and lower secondary education (second stage) (UNESCO, 2005, S. 418); it involves learning to learn, numeracy, literacies, and scientific and technological knowledge as applied to daily life (UNESCO, 2007b, S. 2).
Volkshochschulverband Baden-Württemberg	Familien-/Eltern-, politische, gesundheitliche, informationstechnische und kulturelle „Grund-Bildung“, Lernen lernen, zweiter Bildungsweg, Alpha-Level 1–4 (Haas, 2015)
Zentrum Grundbildung Hamburg	Lesen und Schreiben, Grundkurse in Rechnen, Englisch, Computer, Umgang mit Selbstlernprogrammen, Kreativ- und Gesundheitsangebote, Lernangebote an anderem Ort, Sicherung und Stärkung personaler und sozialer Kompetenzen, Selbstwertgefühl, Lernen lernen (Abraham & Linde, 2010, S. 894)

Tabelle 1: Auswahl an Definitionen zur Grundbildung Erwachsener

Im Hinblick darauf, welche Inhalte und Kompetenzen unter dem Begriff „Grundbildung“ subsumiert werden, fällt zunächst eine Reihe von Überschneidungen und Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen Definitionen auf. Insbesondere die Kompetenzen „Lesen“, „Schreiben“ und „Rechnen“ werden übergreifend genannt und scheinen einen gemeinsamen Kern einer Grundbildung Erwachsener darzustellen. Weitere Aspekte reichen von anwendungsorientierten Fertigkeiten, wie z.B. dem Umgang mit Computer/IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien) über den Erwerb von Wissensinhalten bis hin zu Persönlichkeitseigenschaften, Tugenden sowie nachholenden Schulabschlüssen. Dabei reicht der Spannungsbogen von individueller Lebensbewältigung bis hin zu fachlich-arbeitsmarktbezogener Qualifizierung (Bastian, 2002, S. 7). In dem Projekt GiWA, welches das Grundbildungsverständnis aus Sicht betrieblicher Akteure erforscht, werden in ähnlicher Weise zwei Grundbildungsverständnisse unterschieden, nämlich ein „klassisches“ und ein „erweitertes“ Grundbildungsverständnis (Klein & Stanik, 2009, S. 28). Während das klassische Grundbildungsverständnis, das von der Mehrheit der Befragten genannt wird, die zentralen Kulturtechniken „Lesen“, „Schreiben“ und „Rechnen“ umfasse, werden im Sinne eines erweiterten Grundbildungsverständnisses darüber hinaus weiter allgemeine, kulturspezifische Inhalte und Kenntnisse sowie soziale Kompetenzen, wie z.B. Teamfähigkeit, Lernfähigkeit und Selbstständigkeit, genannt, die allerdings kontextbezogen variieren und nicht eindeutig festzulegen seien (Klein & Stanik, 2009, S. 26–27). Offen ist dabei auch, wie sich diese Kernkompetenzen zu den übrigen Kompetenzen verhalten. Stehen diese neben oder über den anderen Qualifikationen? Sind sie vorgelagert oder integriert, d.h. gleichberechtigt neben den anderen Kompetenzen innerhalb eines umfassenderen Konzepts, Grundbildung zu verstehen (Linde, 2009, S. 10–11)?

Im Hinblick auf die Frage nach einem angemessenen Minimum der genannten Fähigkeiten und Kenntnisse finden sich in den Definitionen eher selten Hinweise oder Festlegungen. Die Lokalisation eines solchen Mindestniveaus scheint weitgehend unklar zu sein (Korfkamp, 2004, S. 85). Vereinzelt wird über die Vorsilbe „Grund-“ bzw. das vorangestellte Adjektiv „grundlegend“ angedeutet, dass es sich um eine basale Stufe der Kompetenzen und Inhalte handelt, eine klare Ein- und Abgrenzung dieser basalen Niveaustufe wird allerdings selten explizit vorgenommen. Lediglich in den von der OECD entwickelten Kompetenzstufenmodellen wie z.B. PIAAC sowie im Bremer Konzept für Alphabetisierung und Grundbildung finden sich hierzu genauere Anhaltspunkte. So gilt in PIAAC der unterste Kompetenzlevel der drei Literalitäts-Skalen als Indikator für Risikogruppen (Rammstedt, 2013, S. 15, 72); im Bremer Konzept werden explizit die GER-Niveaustufe B1 für die deutsche Sprache und A2 für Englisch als Fremdsprache als Mindestniveau einer Grundbildung Erwachsener benannt (Bremer Senatorin für Bildung und Wissenschaft, 2012, S. 8). Darüber hinaus werden zuneh-

mend Kompetenzstufenmodelle entwickelt, die einzelne Kompetenzen einer Grundbildung Erwachsener fokussieren und für diese jeweils separat Kompetenzlevel formulieren, so beispielsweise aktuell das Kompetenzmodell „Finanzielle Grundbildung“ (Mania & Tröster, 2015).

Deutlich wird, dass trotz einiger begrifflicher Gemeinsamkeiten bislang kein einheitliches Verständnis und keine allgemeingültige Definition einer Grundbildung Erwachsener existiert, sondern verschiedene gesellschaftliche Gruppen je unterschiedliche Anforderungen und Erwartungen an eine Grundbildung Erwachsener herantragen und damit die inhaltlichen und kompetenzbezogenen Dimensionen des Begriffs prägen. Dabei bleibt allerdings weitgehend offen, ob und wie diese Setzungen begründet werden. Die hinter diesen liegenden Begründungen und Entscheidungen werden in der Regel kaum thematisiert, geschweige denn ausgehandelt, sondern mit Bezug auf die Offenheit des Grundbildungsverständnisses verschleiert. Indem sich die Offenheit der allgemein gehaltenen Definitionen auf diese Weise in einer potenziell endlosen Reihe unterschiedlicher Definitionen und Modelle fortsetzt, scheint sich die Offenheit von Grundbildung zu einer fast schon beliebigen Vielfalt zu wandeln, die zudem normativ zum Programm erklärt wird, frei nach dem Motto „anything goes“. Eine präzise Begriffsbestimmung wird als unmöglich und nicht erstrebenswert betrachtet, gerade um den unterschiedlichen Perspektiven auf Grundbildung Raum zu bieten (Tröster, 2000a, S. 15; Alke & Stanik, 2009).

2.2.3 Zur Gefahr der Verschleierung von Interessen und Kontroversen

Gerade die Proklamation von Offenheit bei tatsächlicher Interessengebundenheit des Begriffs „Grundbildung“ macht die Verwendung eines solchermaßen definierten Grundbildungsbegriffs durchaus problematisch und gefährlich. Grundbildung Erwachsener wird auf diese Weise omnibusfähig und zahnlos zugleich, indem auf der einen Seite alles Grundbildung sein kann, auf der anderen Seite der Begriff aber an Kontur und Bedeutung verliert, gleichsam beliebig wird und verschleiert, dass bestimmte und gerade auch divergente Interessen im Spiel sind, die möglicherweise nicht gleichwertig oder gleich dominant sind.

Laut Kamper stehen die unterschiedlichen Definitionen und Modelle von Grundbildung

im spannungsvollen Bedingungsgefüge einander widerstreitender bis gegensätzlicher Interessen, welche auf die Gestaltung von (Grund-)Bildung für Heranwachsende und Erwachsene Einfluss nehmen wollen – also werden Orientierungen, die auf reflektierten Wert-Entscheidungen gründen, auch eine wichtige Rolle spielen (Kamper, 2001, S. 32).

Werden diese Interessen allerdings ausgeblendet, so wird der Begriff nicht nur trivialisiert, sondern er läuft auch Gefahr, beliebig zu werden. Klein und Stanik weisen in ihrem Beitrag „Grundbildung ist kontextgebunden“ (2009) darauf hin, dass die Vielfalt und Perspektivrelativität des Begriffs „Grundbildung“ problematisch ist. Der Begriff werde beliebig, „wenn nicht reflektiert wird, wer, warum, aus welchem Kontext heraus und mit welchen Interessen und Bezügen Grundbildung(en) definiert“ (Klein & Stanik, 2009, S. 26–27). Entsprechend gibt auch Korfkamp zu bedenken, dass nur durch eine kontroverse Diskussion der beteiligten Akteure verhindert werden könne, dass der Begriff nicht beliebig werde und damit an Wert verliere (Korfkamp, 2004, S. 84).

Darüber hinaus besteht zudem die Gefahr, dass über die Betonung von Offenheit und Vielfalt ein nicht transparent zu diskutierender Mainstream unreflektiert gestützt wird. Problematisch ist vor allem die implizite Annahme von scheinbarer Neutralität oder Objektivität, die laut Negt zu einer unbewussten Reproduktion von Herrschaft führt: „Technik ist nicht neutral. Sie kann als Herrschaftsmittel benutzt werden, und sie kann der Befreiung dienen. Wo man sie wertfrei betrachtet, übt sie in der Regel eine für die Betroffenen undurchsichtige Herrschaftsfunktion aus“ (Negt, 2010, S. 225). Im Fall von Grundbildung kann es beispielsweise dann dazu kommen, wenn unhinterfragt von einer Offenheit und neutralen, objektiven Vielfalt von Grundbildung gesprochen wird, obwohl – verdeckt unter der Oberfläche – sehr wohl bestimmte Interessen und Ansprüche zu einer bestimmten Auslegung von Grundbildung führen. Die hinter dem Begriff „Grundbildung“ im Diskurs und zwischen den beteiligten Akteuren ablaufenden Aushandlungen, Konflikte und Kämpfe werden verschleiert und ausgeblendet, obgleich sie durchaus Einfluss darauf haben, welche Inhalte und Kompetenzen als Teil von Grundbildung angesehen werden. Aus dieser Perspektive ist Grundbildung möglicherweise nicht nur aufgrund unterschiedlicher Interessen unterschiedlich und vielfältig definiert, sondern es besteht zudem ein zentrales gemeinsames Interesse der Akteure daran, den Begriff „Grundbildung“ mit Blick auf diese unterschiedlichen Interessen hin offenzuhalten – gerade, um jederzeit einen Scheinkonsens herstellen zu können, hinter dem partikulare Interessen verschleiert werden können –, ohne diese explizit begründen oder in der Verhandlung legitimer Interessenkonflikte transparent machen zu müssen. Damit aber verlagert sich Politik ins „Hinterzimmer“, d.h. ins Subtile und Unausgesprochene und wird gerade dadurch besonders wirksam und einflussreich.

Gegenstand des folgenden Unterkapitels ist es, einen Blick „hinter die Kulissen“ des Diskurses zu werfen, indem genau diese – in der Regel nicht thematisierten, im Diskurs aber durchaus vorhandenen – Interessenkonflikte und Kontroversen hinsichtlich der Konstruktion und Eingrenzung von Grundbildung an einigen Beispielen aufgezeigt und diskutiert werden.

2.3 Kontroversen und Interessenkonflikte hinsichtlich der Konstruktion einer Grundbildung Erwachsener

Versteht man eine Grundbildung Erwachsener als einen in Interessen und Ansprüchen begründeten Begriff, so wird deutlich, dass auch die Ein- und Abgrenzung des Grundbildungsbegriffs im Hinblick auf Inhalte, Kompetenzen und Kompetenzniveaus für die jeweils beteiligten Akteure im Diskurs keineswegs trivial und neutral, sondern folgenreich ist. Was unter Grundbildung verstanden wird, hat in der Regel Konsequenzen für die beteiligten Akteure und führt insofern zu Interessenkonflikten bezüglich der Aushandlung des Begriffs.

Kontroversen und Uneinigkeiten werden dabei nicht nur hinsichtlich der zu einer Grundbildung Erwachsener als zugehörig geltenden Inhalte und Kompetenzen sichtbar, sondern auch im Hinblick auf die Aushandlung eines angemessenen Mindestniveaus. Grotlüschen, Bonna, Euringer und Heinemann (2014, S. 54–55) unterscheiden in diesem Sinne drei Kontroversen, welche die Ein- und Abgrenzung einer Grundbildung Erwachsener zum Gegenstand von Auseinandersetzungen machen. So fragt die Kanonisierungskontroverse danach, welche Themenkomplexe, Kompetenzen und Inhalte mindestens unter einer Grundbildung Erwachsener zu fassen seien, während es bei der Hierarchie- sowie der Minimumkontroverse um die Frage geht, ob und wo ein hinreichendes Minimum der jeweiligen Inhalte und Kompetenzen zu verorten wäre. Vor dem Hintergrund divergenter Interessen und Ansprüche werden mögliche Grenzen gegenüber denjenigen Inhalten und Kompetenzen ausgehandelt, die als nicht (mehr) zum Kanon von Grundbildung gehörig deklariert werden (Grotlüschen et al., 2014, S. 53). Das folgende Unterkapitel gibt einen Einblick in die Kanonisierungs- und Minimumkontroverse und zeigt auf, welche Interessen und Ansprüche verschiedener Akteure an den Begriff „Grundbildung“ herangetragen werden.

2.3.1 Kanonisierungskontroverse zu Inhalten und Kompetenzen

Kern der Kanonisierungskontroverse ist die Aushandlung derjenigen Inhalte und Kompetenzen, die als mindestens notwendig für eine Grundbildung Erwachsener betrachtet werden. Bedeutsam ist hier insbesondere die Frage, inwieweit Grundbildung „mehr“ ist als klassische Alphabetisierung bzw. Lesen und Schreiben. In der Regel wird Alphabetisierung als Teil von Grundbildung betrachtet, Grundbildung also über Alphabetisierung ausgeweitet, indem neben dem Lesen und Schreiben weitere Inhalte und Kompetenzen wie beispielsweise Rechnen, Umgang mit neuen Medien, soziale Kompetenzen etc. angeführt werden. Ob Lesen und Schreiben hier weiterhin eine dominante Rolle einnehmen und welche Kompetenzen darüber hinaus Teil von Grundbildung sind, wird unterschiedlich diskutiert.

So konstatieren Tröster und Mania eine immer noch nicht überwundene Verengung des Alphabetisierungs- und Grundbildungsverständnisses auf die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, und kritisieren zugleich, dass die Anwendung dieser in jeweils relevanten Kontexten nicht berücksichtigt wird (Tröster & Mania, 2015, S. 4). Klein und Reutter zeigen auf, dass in der Kommunikation mit Betrieben ein erweitertes Verständnis von Grundbildung häufig wieder auf unzureichende Lese- und Schreibkompetenzen sogenannter Betroffener reduziert wird (Klein & Reutter, 2012, S. 16). Auch die Definition von Grundbildung, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) im Rahmen der nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung vereinbart wurde, lässt einen Fokus auf die Anwendung von Schriftsprache im Sinne von Lesen und Schreiben vermuten:

Da die Anforderungen der Arbeitswelt steigen und sogenannte „einfache Tätigkeiten“ stetig abnehmen bzw. auch hierbei höhere Anforderungen gestellt werden, brauchen alle Erwachsenen ein Mindestmaß an Lese- und Schreibfertigkeiten (Literacy) verbunden mit einer ausreichenden Grundbildung. Der Begriff der Grundbildung bezeichnet hier Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe, wie: Rechenfähigkeit (Numeracy), Grundfähigkeiten im IT-Bereich (Computer Literacy), Gesundheitsbildung (Health Literacy), Finanzielle Grundbildung (Financial Literacy), Soziale Grundkompetenzen (Social Literacy). Grundbildung orientiert sich somit an der Anwendungspraxis von Schriftsprachlichkeit im beruflichen und gesellschaftlichen Alltag (BMBF & KMK, 2012, S. 1).

Unklar ist allerdings, ob Grundbildung damit auf das Lesen und Schreiben alltagsrelevanter Texte reduziert wird oder ob beispielsweise Health Literacy „mehr“ meint, als die Packungsbeilage eines Medikaments lesen zu können.

Die Unklarheit des Grundbildungsbegriffs ist an dieser Stelle zugleich auch der Unklarheit des Literacy-Begriffs geschuldet. Indem der Begriff „Grundbildung“ nämlich auf den Literacy-Begriff rekurriert, liege laut Linde eine „doppelte Uneindeutigkeit“ (Linde, 2009, S. 7) vor. Auch Hamilton weist auf anhaltende Diskussionen zur Eingrenzung von „literacy“ hin:

There are long traditions of literacy teaching and research in the Englishspeaking world that see literacy as a discrete set of skills that can be acquired step by step. Some are foundation skills, such as being able to map words onto sounds using phonics, to spell accurately or form letters through handwriting. Some are more complex linguistic and information-processing skills that enable people to recognize different kinds of texts and to take account of purpose and audience when they read or write. There are continuing

debates about what these skills are and about which ones should be included or excluded in definitions of “basic literacy” (Hamilton, 2010, S. 7).

Entsprechend betont auch die UNESCO in ihrem Global Monitoring Report „Literacy for Life“ (2005), dass es eine Vielfalt unterschiedlicher Verständnisse und Konnotationen des Literacy-Begriffs im internationalen Raum gebe, die die Rezeption und Diskussion zur Alphabetisierung und Grundbildung nachhaltig präge:

At first glance, “literacy” would seem to be a term that everyone understands. But at the same time, literacy as a concept has proved to be both complex and dynamic, continuing to be interpreted and defined in a multiplicity of ways. People’s notions of what it means to be literate or illiterate are influenced by academic research, institutional agendas, national context, cultural values and personal experiences (UNESCO, 2005, S. 147).

Das Verständnis von Literacy reicht dabei von Literacy als technischer Erwerb grundlegender kognitiver Fähigkeiten über die Berücksichtigung praktischer Fertigkeiten zur Einbeziehung weiterer Dimensionen wie „Einstellungen“, „Werte“, „Emotionen“ und „Motivation“ bis hin zu einem breiteren Verständnis von Literacy als Entwicklung von Schlüsselkompetenzen (Abraham & Linde, 2010, S. 890). Idealtypisch unterscheidet das UNESCO-Institut für Pädagogik in seinem Dokument „Why literacy in Europe“ ein limitiertes Konzept und ein erweitertes Konzept von Literalität, die inhaltlich unterschiedlich breit aufgestellt sind und von einem normativen Verständnis von Literacy als Kulturtechnik bis hin zur kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und sozialen Fragen reichen (UIE, 2005, S. 5). Das limitierte Konzept versteht Literacy als Vermögen, Lesen, Schreiben und einfache Mathematik im Alltag anzuwenden. Ziel ist es, grundlegende Kompetenzen zu erwerben, um eigene Ziele zu erreichen und effektiv an Gesellschaft zu partizipieren. Im Fokus steht die Lese- und Schreibkompetenz, welche aber auch grundlegende Mathematik und Sprachen beinhalten kann. Im Gegensatz dazu umfasst das erweiterte Konzept von Literacy das Vermögen, Wissen zu erlangen, zu integrieren, zu verwalten und zu evaluieren. Ziel ist es, Lebensumstände zu verstehen und kritisch zu betrachten, neue Möglichkeiten zu erkunden und bedeutungsvoll an Gesellschaft zu partizipieren. Im Fokus stehen Lese- und Schreibkompetenzen, aber auch „Scientific Literacy“, Mathematik und Numeracy, Sprachen sowie eine Reihe nicht-kognitiver Kernkompetenzen, wie z.B. kritisches Denken, selbstständiges Handeln, Interaktionsfähigkeit etc. (UIE, 2005, S. 5). Es begrenzt Literacy nicht auf die Fähigkeit zum Umgang mit Text und Schriftsprache, sondern setzt es vielmehr mit einem bestimmten Wissensbestand sowie Zugang zu Wissen gleich. Literacy wird so zu einer Metapher, die auch auf andere Inhalts- und Kompetenzbereiche angewandt werden kann (ebd.; UNESCO, 2005, S. 150). Vor diesem Hintergrund spricht Nickel

von einem „mehrfachen Schlüsselcharakter von Literacy“ (Nickel, 2007, S. 31) und meint damit, dass das Konzept Literacy nicht nur terminologisch schwer zu fassen sei, sondern zudem ein breites Bedeutungsspektrum abdecke: Literacy stehe in erster Linie für Literalität und Schriftlichkeit, werde aber auch als Metapher für eine anwendungsorientierte Grundbildung benutzt, die sich auf sämtliche Bereiche beziehen könne, wie z.B. Mathematic Literacy, Health, Financial oder Scientific Literacy.

Die hinter der inhaltlichen Ein- und Abgrenzung von Grundbildung stehenden Begründungen beteiligter Akteure verweisen dabei immer auch auf bildungspolitische Interessen. So wird die Einengung auf Lesen und Schreiben beispielsweise damit begründet, dass nur auf diese Weise die Zielgruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten im Fokus der Bemühungen bleibe und der Gegenstand nicht Gefahr laufe, auszufransen (Perry, 2012, S. 64–65; UNESCO, 2005, S. 150; Abraham & Linde, 2010, S. 893; Linde, 2007, S. 94). Gerade mit Blick auf das Manifest der Lernenden aus Lese- und Schreibkursen, welche eine für alle, unabhängig von Nationalität, Geschlecht, Fähigkeiten und sozialem Status offene und kostenfreie Grundbildung fordern (Buysens & Schreuer, 2012, S. 2), ist die Frage der inhaltlichen Ausweitung von Grundbildung mit Konsequenzen verbunden, die laut Linde die bereitzustellende Infrastruktur betreffe und auch finanzielle Folgen habe (Linde, 2002, S. 22).

Vor diesem Hintergrund wird auch die Frage, ob Übergänge zu nachholenden Schulabschlüssen, Integrationskursen für Migrantinnen und Migranten sowie beruflicher Weiterbildung als Teil einer Grundbildung Erwachsener zu betrachten sind, divers diskutiert. Während in den USA unter „Adult Basic Education/Adult Secondary Education“ (ABE/ASE) explizit Übergänge von Lesen und Schreiben hin zu weiteren Kompetenzen, Schulabschlüssen und beruflichen Zertifikaten thematisiert werden, scheint die deutsche Diskussion traditionell auf den non-formalen Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung fokussiert zu sein und blendet Übergänge ins formale Bildungssystem tendenziell eher aus. Dies hängt auf bildungspolitischer Ebene zumindest auch mit den förderrechtlichen Strukturen zusammen, wonach Grundbildung formal als ein Teil der allgemeinen Erwachsenenbildung verstanden und angesichts der Kulturhoheit der Länder verstärkt von den Kultusministerien der Länder gefördert wird. Dabei ist Grundbildung in manchen der länderspezifischen Weiterbildungsgesetze als kompensatorische, nachholende Grundbildung enthalten und berücksichtigt hier neben der Alphabetisierung zum Teil auch nachholende Schulabschlüsse und deren Vorbereitung (Schrader, 2011b, S. 213; Körber, Kuhlenkamp, Peters, Schultz, Schrader & Wilckhaus, 1995). Seit 2012 existiert darüber hinaus zusätzlich ein beim BMBF angesiedelter Förderschwerpunkt zur „Arbeitsplatzorientierten Alphabetisierung und Grundbildung“ (Böttger, 2013). Wird die bislang regulär von den Ländern geförderte Grundbildung nun aber mit Blick auf ein umfassenderes Verständnis ausgeweitet und berücksichtigt beispielsweise auch ökonomische und finanzielle Grund-

bildung oder wirtschaftliche Ansprüche, stellt sich die Frage, wer für die Finanzierung und Förderung zuständig ist: Bund, Länder, Kommunen – oder sogar die Wirtschaftsbetriebe selbst? Dass die Trennung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung keineswegs unproblematisch ist und Konsequenzen hat, zeigt der aktuelle Disput zur Finanzierung von Alphabetisierungskursen (Scholz, 2009; Lieneke, 2011; Bundesagentur für Arbeit, 2009). So bestimmt die Bundesagentur für Arbeit (BA), dass es sich bei Alphabetisierung um allgemeine Erwachsenenbildung und nicht um berufliche Fördermaßnahmen handelt, und setzt damit durch, dass die Förderzuständigkeit zunächst bei den Kultusministerien verbleibt – auch wenn Lese- und Schreibkompetenzen durchaus als Voraussetzung für berufliche Weiterbildung verstanden werden können:

Die örtliche Agentur für Arbeit verwies beharrlich darauf, dass es sich bei Kursen und Maßnahmen zur Alphabetisierung und Grundbildung um nachholende schulische Bildung handele, diese keine Förderinstrumente zur Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt seien und es daher keine Kostenübernahmen für Empfänger von Arbeitslosengeld I (beitragsfinanziert) geben könne. Demgegenüber besaßen die ARGen und Jobcenter mehr Handlungsspielräume für Integrationsleistungen und nutzten im SGB II den § 16,2,1 (Sonstige Weitere Leistungen/swl) als individuelle Fallentscheidung zur Finanzierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen (Scholz, 2009, S. 23).

Auch Integrationskurse sowie Deutsch als Fremd-/Zweitsprache stellen zwar einen wichtigen Teil des Angebots an Volkshochschulen dar, werden aus Sicht der nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung aber aufgrund der formalen Zuständigkeit des Bundesministeriums für Migration und Flüchtlinge (BAMF) aus der nationalen Berichterstattung der Länder ausgeklammert (Arbeitskreis Weiterbildung der Kultusministerkonferenz, 2015, S. 1).

2.3.2 Minimumkontroverse zu Kompetenzstufen und Mindestniveaus

Eine weitere Kontroverse zur Ein- und Abgrenzung einer Grundbildung Erwachsener bezieht sich auf das Problem, welches Mindestniveau grundlegender Inhalte und Kompetenzen als für Grundbildung angemessen bestimmt werden kann. Es geht dabei um die Frage, bis zu welchem Kompetenz- bzw. Komplexitätsniveau grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten als mindestens notwendig im Sinne einer Grundbildung Erwachsener angesehen werden. Somit hat diese Frage eine hierarchische Dichotomisierung und Grenzziehung zwischen denjenigen Inhalten und Kompetenzen, die als ausreichend, und denjenigen Inhalten und Kompetenzen, die als nicht ausreichend für eine Grundbildung Erwachsener gelten, zur Folge bzw. setzt diese voraus.

Insbesondere anhand der internationalen Alphabetisierungs- und Literalitätsforschung zeigt sich, dass die Frage nach der Bestimmung eines Mindestniveaus keineswegs trivial ist. Bereits in den 1970er Jahren geht es im Feld der Alphabetisierung um die grundlegende, ihren Gegenstand bestimmende Frage, ab wann eine Person als alphabetisiert oder ausreichend literalisiert gelten kann. In einer frühen Definition der UNESCO von 1978, die maßgeblichen Einfluss auf die deutsche Alphabetisierungsarbeit hat, wird dabei zwischen „illiterate“, „literate“ und „functionally illiterate“ unterschieden. Demnach gilt eine Person als ausreichend alphabetisiert, wenn sie einfache Sätze sinnverstehend lesen und schreiben kann, oder als Analphabetin oder Analphabet, wenn sie dies nicht kann. Zusätzlich wird die ebenfalls dichotom gedachte Unterscheidung des funktionalen Analphabetismus ergänzt, wonach eine Person als funktionale Analphabetin oder funktionaler Analphabet gilt,

who cannot engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development (UNESCO, 1979, Anhang I, S. 18).

Im Unterschied zum Begriff „Analphabetismus“ trägt der Begriff des funktionalen Analphabetismus „der Relation zwischen dem vorhandenem und dem notwendigen bzw. erwarteten Grad von Schriftsprachbeherrschung in seinem historisch-gesellschaftlichen Bezug Rechnung“ (Hubertus, 1991, S. 5). Entscheidend dafür, was als ausreichend und angemessen alphabetisiert gilt, ist nicht ein fix definiertes Minimum, sondern die relative Bestimmung dessen, was *funktional* innerhalb der gegebenen Gesellschaft ist (Döbert & Hubertus, 2000, S. 21; Abraham & Linde, 2010, S. 891). Die deutsche Fachöffentlichkeit distanziert sich in den 1980er Jahren allerdings von dieser Definition der UNESCO mit der Begründung, dass die Ausrichtung am Ziel einer vollen Teilhabe die Gefahr einer unverhältnismäßig hohen Grenzziehung mit sich bringe (Grotlüschen et al., 2014, S. 18; Grotlüschen, 2011, S. 16). Drecoll kritisiert in einer vielbeachteten Publikation, dass die UNESCO-Definition die Tatsache vernachlässige, dass

die Voraussetzungen zum „erfolgreichen“ Bewältigen „kultur- und gruppen“-spezifischer Schriftsprachanforderungen für beispielsweise eine Chefsekretärin oder gar einen Hochschullehrer gänzlich andere sind als für einen ungelernten Lagerarbeiter (Drecoll, 1981, S. 31).

Daher plädiert Drecoll für eine engere Definition des funktionalen Analphabetismus, welche sich an dem Unterschreiten eines Mindestniveaus orientieren sollte, das für alle Menschen in sämtlichen Arbeits- und Lebensbereichen von Relevanz sei:

Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen *Mindestanforderungen* an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen (Dreccoll, 1981, S. 31, Herv. i. O.).

Im Zuge der in den 1990er Jahren aufkommenden Large-Scale-Assessments wandelt sich das dichotome Verständnis der Lese- und Schreibkompetenz schließlich hin zu einem Kontinuum, welches verschiedene Niveaustufen umfasst und sowohl niedrige als auch hohe Literalitätskompetenzen abbildet. Inspiriert durch die angelsächsischen Literalitätstheorien, die weniger die Alphabetisierung als den alltäglichen Gebrauch von Schriftsprache im Fokus haben, wird angenommen, dass eine universale Bestimmung eines Mindestniveaus nicht vorgenommen werden kann (Linde, 2009, S. 12). Entsprechend entsteht eine Reihe von Literalitätssurveys, welche Literalität nicht dichotom, sondern kontinuierlich gestuft erfassen und damit eine differenziertere Beurteilung der Kompetenzen ermöglichen, so z.B. die OECD-Studien IALS, ALL und PIAAC. Auch in der UNESCO-Definition von 2003 verschwindet die dichotome Grenzziehung zwischen illiteraten und literaten Personen zunächst; Literalität wird als Kontinuum betont. Trotz der Vorteile und Fortschritte, Literalität als Kontinuum zu erfassen, zeigt sich dabei allerdings implizit wieder eine Tendenz zur *Re-Dichotomisierung* (Grotlüschen, 2011, S. 18–19). So stellt Grotlüschen fest, dass die UNESCO in ihrer Definition von 2008 die zuvor entfernte Dichotomie erneut einführe, allerdings reduziert auf eine Fußnote (ebd., S. 18; UNESCO, 2008, S. 18). Laut Grotlüschen lasse sich diese implizite Re-Dichotomisierung letztlich darauf zurückführen, dass insbesondere die Bildungspolitik und -statistik eine klare Grenzziehung als Ergebnis benötige: „Kurzum, man hat zwar in der Hauptdefinition ein Kontinuum und die Situiertheit des Konstrukts Literalität akzeptiert, zieht aber im Kleingedruckten hilflos eine Dichotomie ein: Irgendwie muss man doch davon sprechen können, dass jemand illiterat ist?“ (Grotlüschen, 2011, S. 18). Auf dieses Argument verweist auch Linde: Bildungspolitik brauche zuverlässige Daten, auf die sie sich bei anstehenden Analysen und Entscheidungen zur Steuerung des Bildungssystems beziehen könne (Linde, 2009, S. 4), wie beispielsweise Angaben zur Anzahl Betroffener. Auch die Literalitätssurveys, die Literalität als gestuftes Kontinuum verstehen, setzten implizit erneut Mindeststandards, weil ansonsten die Erhebung und deren Auswertung unmöglich würden (ebd., S. 12). Da Literalitätsforschung heute vor allem dafür verwendet wird, um Aussagen über den Bedarf und den Erfolg von Alphabetisierungsarbeit zu treffen, ist die Grenzziehung ein grundlegendes Anliegen, auch wenn heute zunehmend Kompetenzstufen zur Differenzierung genutzt werden (Grotlüschen, 2011, S. 17).

Gerade mit Blick auf den internationalen Literalitätsdiskurs zeigt sich dabei eine kontroverse Diskussion hinsichtlich der Frage, wo ein solches angemessenes Mindest-

niveau einer Grundbildung Erwachsener zu verorten ist bzw. in welcher Qualität Literalität vorliegen muss, um von Illiteralität und unzureichender Grundbildung unterschieden zu werden (Grotlüschen, 2011, S. 18). Diskutiert wird diese Grenzziehung insbesondere im Hinblick auf ein „suitable minimum“, welches durch die OECD-Studie „International Adult Literacy Survey“ (IALS) in den Diskurs gelangt ist und heute auch im Kontext anderer Studien und Modelle diskutiert wird (Grotlüschen et al., 2014, S. 55). Die IALS-Studie, die 1994 bis 1998 von der OECD und Statistics Canada durchgeführt wurde, gilt als eine der ersten international-vergleichenden Studien zu Literalitätskompetenzen Erwachsener. Literalität wird hier verstanden als „die Verwendung von gedruckten und geschriebenen Informationen, um in der Gesellschaft zurechtzukommen, eigene Ziele zu erreichen und eigenes Wissen sowie die individuellen Möglichkeiten zu entwickeln“ (OECD, 1995, S. 16). Auf Basis des fünfstufigen Kompetenzmodells, welches Literalität getrennt nach den Domänen „Prose Literacy“ (Umgang mit Texten), „Document Literacy“ (Umgang mit schematischen Darstellungen/Zeichnungen) und „Quantitative Literacy“ (Umgang mit Zahlen, Numeracy) erfasst, ist eine differenzierte Betrachtung der verschiedenen Ausprägungsgrade von Literalität möglich (Grotlüschen, 2011, S. 17, 19). Dabei wird im Rahmenkonzept der IALS-Studie explizit ein Mindestniveau benannt und dieses als Grundlage für die Auswertung und Bewertung der Ergebnisse herangezogen. Während IALS-Level 1 und 2 für (zu) geringe Literalität stehen, wird IALS-Level 3 von OECD und Statistics Canada als ein angemessenes Mindestniveau verstanden:

Level 3 is considered a suitable minimum for coping with the demands of everyday life and work in a complex, advanced society. It denotes roughly the skill level required for successful secondary school completion and college entry. Like higher levels, it requires the ability to integrate several sources of information and solve more complex problems (OECD & Statistics Canada, 2000, S. xi).

Der Anteil der Bevölkerung, der Literalitätskompetenzen unterhalb dieses Mindestniveaus „Level 3“ aufweist, gilt als unzureichend literalisiert und gerät auf diese Weise besonders in den öffentlichen Fokus. Die Ergebnisse des IALS-Abschlussberichts zeigen, dass ein zwischen den Ländern unterschiedlich großer Anteil von 25 bis 75 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung unzureichende Literalitätskompetenzen aufweist und somit von OECD und Statistics Canada zur sogenannten Risikogruppe (group „at risk“) gezählt wird (ebd., 2000, S. xiii).

Interessant ist, dass das von OECD und Statistics Canada gesetzte Mindestniveau offenbar nicht von allen an der Studie beteiligten Ländern akzeptiert wird, sondern sich vielmehr eine unterschiedliche Handhabung eines geeigneten Mindestniveaus in den Fachdiskursen der Länder entwickelt hat (Euringer, 2015, S. 64–65; Euringer & Heine-

mann, 2014a, S. 33–34). Dies wird anhand von Berichten deutlich, die von etablierten Literalitätsforscherinnen und -forschern aus verschiedenen Ländern im Rahmen des 2011 vom Centre for Literacy in Kanada veranstalteten „Fall Institute“ veröffentlicht wurden. So kam es beispielsweise in Norwegen zu einer Herabsetzung des Mindestniveaus auf den IALS-Level 2, aufgrund des sowohl im IALS als auch in der Nachfolgestudie ALL⁴ relativ hohen Anteils an Personen, die Literalität unterhalb von Level 3 aufwiesen. Laut Gabrielsen sei es sehr schwierig gewesen, Akzeptanz dafür zu erlangen, dass entsprechend der OECD-Vorgabe sowohl Level 1 als auch Level 2 als Indikatoren für die Risikogruppen verwendet wurden (Gabrielsen, 2011, S. 3). Daher wurden diejenigen Personen, die in mindestens einer der drei Literalitätsskalen Punktwerte innerhalb des Levels 1 aufwiesen, als Risikogruppe neu gefasst. Personen mit Kompetenzen innerhalb des IALS-Levels 1 haben Schwierigkeiten, einem kurzen Text eine bestimmte Information zu entnehmen, beispielsweise die Dosierungsmenge aus dem Beipackzettel eines Medikaments (OECD & Statistics Canada, 2000, S. xiii). Die Konsequenz war eine Reduktion der von mangelnder Literalität Betroffenen von 33 auf 13 Prozent (IALS) und von 40 auf 15 Prozent (ALL) – Größenordnungen, die öffentlich und gerade auch bildungspolitisch sehr viel leichter zu kommunizieren und zu bewältigen scheinen (Gabrielsen, 2011, S. 4). In Großbritannien wurde das Mindestniveau ebenfalls auf IALS-Level 2 herabgesetzt. Die Risikogruppe umfasst lediglich den Anteil der Bevölkerung, der in IALS in allen drei Domänen Literalität innerhalb des Levels 1 aufweist (ca. 22–23%) und ist damit noch enger definiert als in Norwegen (Brooks, 2011, S. 2). Diese Entscheidung hatte auch Konsequenzen für die Skills-for-Life-Strategie, die 2001 initiiert wurde: Die nationalen Curricula für Literalität und Numeralität wurden zum Zweck der Standardisierung an die IALS-Levelgrenzen angepasst. Die Folge war eine Anhebung der britischen Levelgrenzen, so dass diese exakt zu den IALS-Grenzen passten (Brooks, 2011, S. 3). Kanada hingegen nutzte den Effekt des von der OECD gesetzten Mindestniveaus, um über die Medien öffentlichen Druck auf die Politik auszuüben. So habe das Ergebnis, dass insgesamt ca. 42 Prozent der Bevölkerung Literalitäten unterhalb des als Mindestniveau gesetzten IALS-Levels 3 aufweisen, laut Rubenson eine finanzielle Anhebung der Unterstützung von Literalitätsprogrammen durch die kanadische Regierung zur Folge gehabt (Rubenson, 2011, S. 5).

Vermutlich aufgrund dieser Diskussion nimmt die jüngste OECD-Literalitätsstudie „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) keine offizielle Definition eines Mindestniveaus vor (Sticht, 2013). Implizit geschieht dies aber doch, indem Kompetenzen auf und vor allem unterhalb von PIAAC-Level 1 und 2 als

4 Der „Adult Literacy and Lifeskills (ALL) Survey“ wurde zwischen 2003 und 2008 von Statistics Canada und der OECD durchgeführt. In zwei Erhebungsrounds wurden die Literalitäts- und Numeralitätskompetenzen der 16- bis 65-jährigen Bevölkerung von insgesamt zehn Ländern erhoben und verglichen (OECD & Statistics Canada, 2011).

besonders risikobehaftet in den Fokus gerückt werden (Rammstedt, 2013, S. 15, 72; Grotlüschen, Mallows, Reder & Sabatini, 2016).

Obwohl auch Deutschland an der IALS-Studie teilnahm, wurden die Ergebnisse – 14,4 Prozent der Bevölkerung auf dem IALS-Level 1 der Skala Prose Literacy (OECD & Statistics Canada, 2000, S. 136) – weder in der Bildungspolitik noch in der Öffentlichkeit thematisiert. Vermutlich war erst der PISA-Schock notwendig, um die öffentliche Aufmerksamkeit den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener zuzuwenden (Grotlüschen & Linde, 2007, S. 51; Preißer, 2004, S. 25). Die Frage, was ein angemessenes Mindestniveau der Literalität Erwachsener darstellt, wird hier vor allem mit Blick auf die leo. – Level-One Studie und die dort verorteten Alpha-Levels diskutiert, welche zumindest implizit am IALS-Level 1 orientiert sind. Die vom BMBF geförderte leo.-Studie (Grotlüschen & Riekmann, 2012) stellt 2011 erstmals belastbare Daten zum Ausmaß des funktionalen Analphabetismus in Deutschland bereit. Grundlage dieser Studie sind die in dem Vorgängerprojekt „lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften“ (Grotlüschen, Kretschmann, Quante-Brandt & Wolf, 2011) entwickelten *Alpha-Levels*, die im Rahmen der leo.-Studie weiterentwickelt und empirisch geprüft wurden. Die Alpha-Levels stellen ein sechsstufiges Kompetenzmodell dar, welches auf 78 Kann-Beschreibungen zum Lesen und Schreiben basiert (Heinemann, 2011, S. 90–91). Die untersten drei Kompetenzstufen – Alpha-Levels 1 bis 3 – repräsentieren den funktionalen Analphabetismus und gelten insofern als Referenzkriterium für unzureichende Lese- und Schreibkompetenzen. Als Mindestniveau ist der Alpha-Level 4 anzusehen, welcher die Überwindung des funktionalen Analphabetismus markiert. Insgesamt sind ca. 7,5 Millionen Menschen bzw. 14,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung in Deutschland vom funktionalen Analphabetismus (Alpha-Levels 1–3; 18–64 Jahre) betroffen. Während Personen auf den unteren beiden Alpha-Levels Schwierigkeiten haben, Buchstaben, Wörter oder Sätze zu lesen und/oder zu schreiben, können Personen auf Alpha-Level 3 zwar einzelne Sätze lesen und schreiben, scheitern aber häufig daran, selbst einfache Texte sinnverstehend zu lesen und zu schreiben (Grotlüschen et al., 2012a, S. 19–20).

Es stellt sich die Frage, ob die Eingrenzung von Grundbildung Erwachsener auf die unteren drei Alpha-Levels oder den Level-One ausreichend und angemessen ist. Insbesondere die nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener betont, dass die Förderung von Kursangeboten mit Fokus auf Alpha-Levels 1–3 notwendig sei, um das Ziel einer Reduktion des funktionalen Analphabetismus zu erreichen (BMBF & KMK, 2012, S. 2). Dies hätte allerdings zur Folge, dass die mehr als 13 Mio. Personen mit Kompetenzen auf Alpha-Level 4 aus dem Blickfeld bildungspolitischer Förderung geraten, obwohl die Autorinnen und Autoren der leo.-Studie immer wieder darauf hinweisen, dass die Definition des funktionalen Analphabetismus (Alpha-Levels 1–3) als konservative, vorsichtige Entscheidung zu bewerten sei (Grotlüschen, Riekmann & Buddeberg, 2012b, S. 74). Und auch die sogenannte Umfeldstu-

die (Grotlüschen, Riekman & Buddeberg, 2015) weist darauf hin, dass Literalitätskompetenzen auf Alpha-Level 4 durchaus noch als problematisch in der Bevölkerung wahrgenommen werden (Buddeberg, 2015, S. 140–142).

Zur Einschätzung der Angemessenheit des in der leo-Studie vorgenommenen Mindestniveaus wurde im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „Verlinkungsstudie“ eine empirische Analyse des Verhältnisses von Alpha-Levels und den Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für Sprachen vorgenommen (Grotlüschen et al., 2014; Euringer, 2015). Der GER stellt mit seinen sechs Stufen von A1 bis C2 ein europaweit anerkanntes Kompetenzmodell für Fremdsprachen dar; in Deutschland wird GER-Level B1 im Hinblick auf Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sogar als ein offizielles, legitimes Mindestniveau bildungspolitisch anerkannt. So setzt das deutsche Zuwanderungsgesetz (ZuwG) Deutsch auf dem Niveau B1 für die Einbürgerung voraus und sorgt damit für die wirksame Durchsetzung dieses Mindestniveaus auf bildungspolitischer Ebene. B1 steht laut dem GER für eine selbstständige Sprachverwendung in Bezug auf Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören und setzt voraus, dass eine Person sich z.B. über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete austauschen kann (Trim, 2001, S. 35). Bezogen auf die Kompetenzen „Lesen“ und „Schreiben“ zeigen die Ergebnisse der Verlinkungsstudie, dass für „Lesen“ der Alpha-Level 3, für „Schreiben“ der Alpha-Level 4 ungefähr gleich schwierig sind wie der GER-Level B1. Würde man den GER-Level B1 entsprechend des Zuwanderungsgesetzes auch als Minimum für die Alphabetisierung und Grundbildung setzen, wäre zumindest hinsichtlich des Schreibens auch der Alpha-Level 4 noch förderungswürdig und legitim – so das Ergebnis dieser Studie (Grotlüschen et al., 2014, S. 59–60; Euringer & Heinemann, 2014b, S. 200–201).

Zugleich wird aber angesichts einer Ausweitung von Grundbildung auf höhere Kompetenzniveaus davor gewarnt, „dass die Gruppe der tatsächlichen funktionalen Analphabeten aus dem Blickfeld bildungspolitischer Aktivitäten verschwindet“ (Tröster, 2000a, S. 14) – gerade auch dann, wenn nicht mehr vom funktionalen Alphabetismus, sondern von unzureichenden Grundqualifikationen gesprochen wird. Diese und ähnliche Befürchtungen seien, so Linde, ernst zu nehmen, da diese letztlich an den Grundfesten des Alphabetisierungsbereichs rüttelten (Linde, 2002, S. 22). Auch finanzielle Interessen spielen hier eine Rolle, denn mit einer Ausweitung auf Alpha-Level 1 bis 4 würde entsprechend der Ergebnisse der leo-Studie ein Anteil von rund 40 Prozent der Erwerbsbevölkerung zur Zielgruppe von Grundbildung werden (Grotlüschen et al., 2012a, S. 20). Dass eine solche Größenordnung infrastrukturell und finanziell leicht zu bewältigen wäre, stellt Kamper mit Blick auf die Ergebnisse der IALS-Studie infrage:

Selbst wenn man willkürlich die von der Studie [IALS] angegebenen Prozentzahlen halbiert, kommt man auf Größenordnungen der Anzahl Erwachsener, welche potenziell

einer Verbesserung ihrer Grundqualifikationen bedürfen, denen das heutige System der Erwachsenenbildung weder infrastrukturell noch finanziell gewachsen ist. [...] Ich halte schon den bloßen Schimmer einer solchen Perspektive für eine funktionierende Hemmung, in die Richtung von Grundbildung oder auch nur Grundqualifikationen überhaupt weiterzudenken, geschweige denn zu diskutieren oder zu planen (Kamper, 2001, S. 31).

2.4 Zwischenfazit: Sichtweisen auf Grundbildung Erwachsener sind interessegebunden und umkämpft

Ziel dieses Kapitels war es, die eingangs aufgestellte These herauszuarbeiten, dass trotz der vielfach betonten Offenheit und Vielfalt des Begriffs „Grundbildung“ die Konstruktion dessen, was als eine angemessene Grundbildung Erwachsener gilt, keineswegs beliebig, trivial oder folgenlos ist. Ein Blick „hinter die Kulissen“ des Diskurses macht vielmehr deutlich, dass der Begriff im Zusammenhang mit diversen und vor allem auch kontroversen Interessen und Ansprüchen der beteiligten Akteure steht und folglich Gegenstand von Aushandlung ist. Sowohl die Kanonisierung von Inhalten und Kompetenzen als auch die Festlegung eines als angemessen betrachteten Mindestniveaus einer Grundbildung hat Konsequenzen nicht nur für Wissenschaft und Praxis, sondern ist zudem auch auf Ebene der Bildungspolitik relevant. Werden diese Kontroversen und Interessenkonflikte allerdings durch einen – mit der Proklamation von Offenheit und Vielfalt einer Grundbildung hervorgebrachten – Scheinkonsens aus dem Diskurs genommen oder sogar als illegitim verworfen, so kann dies letztlich unbemerkt und verdeckt zu einer Reproduktion bestehender Machtstrukturen und Konflikte führen, ohne dass die als legitim anzuerkennenden Interessen in einem gemeinsamen Diskurs ausgehandelt werden.

Für die hier vorliegende Forschungsfrage und das weitere Vorgehen der Arbeit leiten sich damit vor allem zwei forschungsleitende Konsequenzen ab: Zum einen ist es notwendig, bei der Erforschung des Grundbildungsverständnisses aus Perspektive der Bildungsverwaltungen neben der Ein- und Abgrenzung des Grundbildungsbegriffs – den Inhalten, Kompetenzen und Niveaustufen – insbesondere auch die dahinter liegenden Interessen, Konflikte und Kontroversen in den Blick zu nehmen. Zum anderen erscheint es zudem bedeutsam, die Verwobenheit der Interessen mit den im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung vorherrschenden Macht- und Herrschaftsstrukturen verstärkt zu betrachten, um zu verstehen, wie Legitimität hergestellt wird. Dazu werden im folgenden Kapitel die New Literacy Studies herangezogen, welche neben einem breiten Verständnis von Literacy auch die Bedeutung von institutionalisierten Machtstrukturen im Hinblick auf die Durchsetzung dominanter, als legitim geltender Literalitäten thematisieren und in diesem Sinne anschlussfähig an die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage sind.

3. Grundbildung aus Perspektive der New Literacy Studies: Zur Bedeutung sozialer Praktiken, Institutionen und Machtverhältnisse für die Durchsetzung legitimer Literalitäten

Im Anschluss an die in Kapitel 2 aufgestellte These, dass Sichtweisen auf eine Grundbildung Erwachsener offen und vielfältig, zugleich aber auch interessegebunden und damit konfliktthaft sind, geht es in diesem Kapitel darum, einen geeigneten theoretischen Zugang zu finden, welcher die hinter dem Grundbegriffsverständnis liegenden gesellschaftlichen Mechanismen und Zusammenhänge seiner Konstruktion bzw. Aushandlung näher betrachtet.

Besonders geeignet erscheinen hierfür Ansätze und Konzepte, die im Kontext der Literalitätsforschung international Beachtung gefunden haben, indem sie klassische Sichtweisen auf Literalität mit Blick auf dahinter liegende Interessen und Machtverhältnisse infrage stellen. Diese als „New Literacy Studies“ bekannt gewordenen Ansätze differenzierten sich in den 1980er Jahren aus der britischen Tradition der Cultural Studies aus und stellen einen soziokulturellen Zugang zur Literalitätsforschung dar. Sie stehen neben weiteren Ablegern wie den Space Studies, Queer und Gender Studies, Science Studies, Disability Studies, Postcolonial und Governmentality Studies sowie den Visual Studies (Grotlüschen, Heinemann & Nienkemper, 2009, S. 61) und weisen Gemeinsamkeiten mit anderen soziokulturellen Ansätzen wie beispielsweise den „multiliteracies“ oder „critical literacies“ auf (Perry, 2012, S. 51). Kern der New Literacy Studies ist eine neue Sichtweise, die Literalität in ihrer Vielfalt kognitiver, sozialer, interaktionaler, kultureller, politischer, institutioneller, ökonomischer, moralischer und historischer Kontexte betrachtet (Gee, 2008, S. 2). Im Unterschied zu traditionellen Theorien, die Literalität als universale, kognitive Kompetenz konzipieren, wird Literalität hier als soziale Praxis verstanden, die an soziale Werte, Einstellungen und Wissensbestände des kulturellen Kontexts rückgebunden ist (Street, 2003; Street, 1984; Gee, 2008). Die New Literacy Studies legen den Fokus folglich auf die sozialen und kulturellen Kontexte, in denen Literalität erworben und genutzt wird und betrachten Literalität nicht als etwas, was man *hat*, sondern als etwas, was man *tut*. Sie interessieren sich vor allem aus einer ethnografischen Perspektive dafür, wie Literalität im tagtäglichen Leben angewandt wird und warum (Perry, 2012, S. 51, 62).

Erste Ansätze zu dieser Theorieperspektive basieren im Wesentlichen auf drei Schlüsselwerken, die von späteren Vertretern als „first-generation studies“ (Baynham, 2004, S. 285) oder „classic studies“ (Barton, 2001, S. 93) beschrieben werden. Es handelt sich hierbei um die Werke der Psychologin Scribner und des Psychologen Cole (1981), der Soziolinguistin Heath (1983) und des Anthropologen Street (1984), welche

in kritischer Auseinandersetzung mit den traditionellen Zugängen zu Literalität entstanden sind. In allen drei Werken wird der soziokulturelle Kern von Literalität herausgearbeitet und erstmals deutlich gemacht, dass Literalität nicht unabhängig vom soziokulturellen Kontext betrachtet werden kann. Im Anschluss an die Arbeiten dieser ersten Generation der New Literacy Studies wird in darauf aufbauenden Arbeiten der sogenannten zweiten Generation („second-generation studies“, Baynham, 2004, S. 285) die kritische, soziokulturelle und ethnografische Sichtweise auf Literalität, nun explizit unter der Bezeichnung „New Literacy Studies“ (Gee, 1990, 2008), fortgeführt. Als wichtige Vertreterinnen und Vertreter sind hier vor allem die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Lancaster School zu nennen, die vermutlich am häufigsten mit den Arbeiten von Barton, Hamilton und Ivanic assoziiert werden. Gegenstand ihrer Untersuchungen ist Literalität als alltäglich situierte soziale Praxis in verschiedenen Kontexten in und um Lancaster in Großbritannien (Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998; Barton, Hamilton & Ivanic, 2000). Sie untersuchen Literalität als eine komplexe Aktivität, verwurzelt in den alltäglichen sozialen Praktiken der Menschen. Dabei stellen die Konzepte „lokale Literalität“ und „vernaculare Literalität“, welche die im Alltag situierten und angewandten Literalitäten der Menschen illustrieren, den Kern ihrer Arbeiten dar. (Abbildung 2)

Im deutschsprachigen Diskurs der Erwachsenen- und Weiterbildung werden die Arbeiten der New Literacy Studies – vor allem initiiert durch Linde – Anfang der 2000er Jahre aufgenommen und im Kontext eines über kognitive Lese- und Schreibkompetenzen hinausweisenden Literalitäts- und Grundbildungsverständnisses rezipiert (Linde, 2002, S. 27–28). Auch Grotluschen, Heinemann und Nienkemper (2009) sowie Zeuner und Pabst (2011) greifen die oben genannten Ansätze und Ideen auf und denken sie im Sinne von „third-generation studies“ (Baynham, 2004, S. 285) weiter.

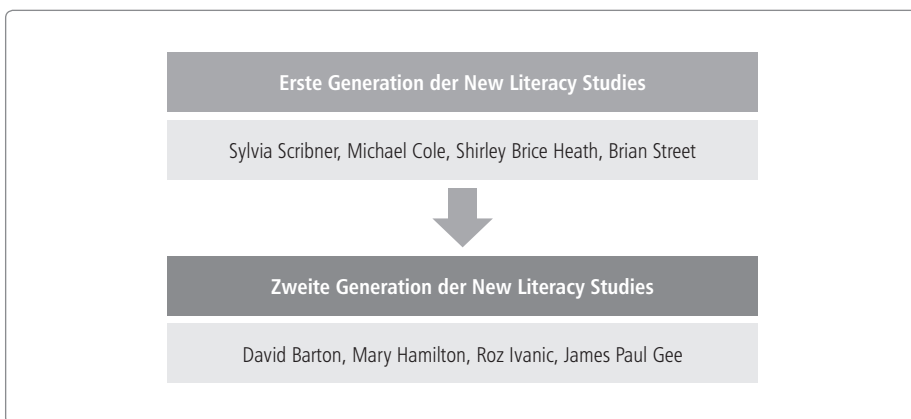


Abbildung 2: Vertreterinnen und Vertreter der New Literacy Studies

Ziel dieses Kapitels ist es, die Arbeiten und Ergebnisse der New Literacy Studies für die hier vorliegende Arbeit zum Begriff „Grundbildung“ nutzbar zu machen, welcher Überschneidungen und Überlappungen zum Literacy- bzw. Literalitätsbegriff aufweist. Dazu wird zunächst mit Blick auf die Abgrenzung zu traditionellen Literalitätstheorien die soziokulturelle Sichtweise auf Literalität skizziert und die zentrale Idee einer „Literalität als soziale Praxis“ erläutert (Kapitel 3.1 und 3.2). Die Frage, inwieweit Sichtweisen auf Literalität mit Interessen, Macht und Ideologie zusammenhängen, steht dabei im Fokus der Darstellung: *Wie setzen sich bestimmte Sichtweisen von Literalität als „angemessen“ und legitim durch? Welche Rollen spielen hier gesellschaftliche Interessen, Konflikte und Machtverhältnisse?* Vier Ansätze der New Literacy Studies werden dazu näher betrachtet (Kapitel 3.3) und hinsichtlich der hieraus resultierenden Konsequenzen für die Erforschung des Verständnisses von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung reflektiert (Kapitel 3.4).

3.1 Traditionelle Literalitätstheorien und die Annahme einer universalen Literalität

Den Ausgangspunkt der New Literacy Studies stellt die von ihren Vertreterinnen und Vertretern geäußerte Kritik an traditionellen Literalitätstheorien dar. Laut Street (1992, S. 45) existierte vor allem in den 1970er und 1980er Jahren eine weitgehend konsistente Sichtweise darauf, was Literalität ist. Diese Sichtweise, die auch heute noch durchscheint, ist laut Street geprägt von der Annahme *einer* singulären Literalität, die unter der Leitfrage „What good does literacy do?“ die generelle, universale Bedeutung dieser Literalität für den individuellen und gesellschaftlichen Fortschritt betont – diese Annahme ist bekannt geworden als starke Literalitätsthese (Street & Lefstein, 2007). Der Wert von Literalität ergibt sich dabei vor allem aus der Gegenüberstellung von Literalität und Sprachlichkeit („great divide“) und der hier zugrunde liegenden Annahme, dass Gesellschaften nur auf der Basis von Literalität eine moderne, gebildete und komplexe Kultur ausbilden können sowie Literalität für den Einzelnen Voraussetzung für höhere Ordnungen des Denkens darstellt, wie beispielsweise analytisches und logisches Denken (Gee, 2008, S. 58–59, 67; Street, 1992, S. 42). Zur Veranschaulichung dieser Thesen ziehen Vertreterinnen und Vertreter neuerer soziokultureller Ansätze wie beispielsweise Gee und Street vor allem Goody und dessen Werk „The Domestication of the Savage Mind“ (1995/1977), aber auch Havelock mit „Preface to Plato“ (1963) heran. Beide gelten aus Sicht dieser Vertreterinnen und Vertreter als Repräsentanten traditioneller Literalitätstheorien.

Havelock spricht in seinem Werk „Preface to Plato“ (1963) von einem „great divide“ zwischen Kulturen und ihren Denkformen, der auf das Vorhanden- bzw. Nicht-

vorhandensein von Literalität zurückgeführt wird. Am Beispiel des antiken Griechenlands, welches er als orale, nicht-literate Kultur fasst, untersucht er die Funktionen und Wirkweisen des mündlich verbreiteten griechischen Epos, insbesondere am Beispiel von Homer. Das griechische Epos stelle ein Lager sozialer Richtlinien, eine „encyclopedia of conduct“ dar, in die die Griechen ihr Wissen, ihre kulturellen Werte und Normen verstaute und mündlich von Generation zu Generation weitergegeben haben. Das streng-rhythmische Versmaß und die stereotypen Charaktere, dramatischen Handlungen und Events dienten dabei der leichteren Speicherung und Wiedergabe. Gleichzeitig aber, so Havelock, begrenze die Struktur des Epos allerdings auch das Denken der Menschen und führe letztlich dazu, dass die Epen lediglich passiv rezipiert, angehört und nicht weiter im Hinblick auf die damit überlieferten Werte und Normen hinterfragt, geschweige denn verändert werden. Laut Havelock konnte erst durch die Einführung der alphabetischen Schrift die Begrenzung des Denkens aufgehoben werden. Es war nun möglich, Schriftsprache und Text als Objekt des kritischen Denkens zu verwenden und auf diese Weise zu einer Wissenschaft des Abstrakten zu gelangen, die über die konkrete Versprachlichung mündlicher Erinnerung hinausgeht. Dazu merkt Gee an:

In fact, here writing facilitated the critical process. Once written down, the epics could be scanned at leisure, various parts of the text could be juxtaposed, and in the process contradictions and inconsistencies were all the easier to find, no longer hiding under the waves of rhythm and the limitations of human aural memory (Gee, 2008, S. 53).

Der britische Handlungstheoretiker Goody vertritt eine ähnliche Position hinsichtlich der universalen Bedeutung von Schriftsprache und geht davon aus, dass Literalität und insbesondere Schrift als wesentliche Faktoren angesehen werden können, um Veränderungen der Arten des Denkens und kultureller Organisationen erklären zu können. Gemeinsam mit Watt (1963) arbeitet er heraus, dass insbesondere Logik und logisches Denken als eine Folge von Schrift und dem alphabetischen System betrachtet werden können, denn durch das Niederschreiben von Sprache werde es möglich, diese zum Gegenstand von Denken zu machen. In seinem Werk „The Domestication of the Savage Mind“ (1995/1977) versucht er zu zeigen, dass Schrift spezifische Denkgewohnheiten erleichtert, wie beispielsweise die wortgetreue Überlieferung der Inhalte, Urheberchaft sowie die Kontrolle einer Aussage auf logische Inkonsistenz und Widerspruch. Daraus folgen laut Goody neue Möglichkeiten und Konsequenzen für die Gesellschaft, unter anderem die Beständigkeit und Bewahrung von Absprachen, rechtlichen oder politischen Vereinbarungen, die Anhäufung von Wissen und kumulative Wissensfortschritte, die Ausdifferenzierung politischer Abstimmungsverfahren sowie gesellschaftliche Transaktionen und Rechtsverhältnisse (Grotlüschen et al., 2009, S. 59–60). Neben der Herausbildung kognitiver Aspekte betont Goody auch den Zusammenhang von

Schriftsprache und zunehmender Individualisierung, Bürokratisierung, abstrakteren Regierungsformen und moderner Wissenschaft, d.h. sozialer Entwicklungen auf Ebene der Gesellschaft (Gee, 2008, S. 72).

Kennzeichnend für diese traditionelle Perspektive auf Literalität, wie sie bei Havlock und Goody deutlich wird, ist aus Sicht soziokultureller Ansätze die Betonung des „great divide“ zwischen Sprache und Literalität, der konstitutiv für die Bedeutung und den Wert von Literalität ist. Im Unterschied zur Sprache werden der Literalität bestimmte Aspekte und Eigenschaften zugesprochen, die eine Gesellschaft verändern und ihr zu einer erhöhten Komplexität verhelfen, indem sie beispielweise in gesellschaftliche Gepflogenheiten einmünden (Verträge, Gesetze, Wahlen) und spezifische Denkgewohnheiten erleichtern (Überprüfung, Urheberchaft, Kritik) (Grotlüschen et al., 2009, S. 60). Daraus wird zum einen abgeleitet, dass Literalität per se mit positiven Konsequenzen und Effekten einhergeht und an sich wertvoll ist. Zum anderen ist die Konsequenz dieser Perspektive, dass zwei Typen von Menschen bzw. Kulturen unterschieden werden: Literate Menschen gelten meist als intelligenter, moderner, moralischer und Länder mit einer hohen Literalitätsrate gelten als besser entwickelt, moderner und moralischer – Literalität wird folglich als Schlüssel zur Zivilisation betrachtet (Gee, 2008, S. 50).⁵

Obwohl es kaum Evidenz für die Argumente dieser traditionellen Sichtweise auf Literalität gab, wurde sie zunächst unhinterfragt akzeptiert. Erst Ende der 1970er Jahre werden sie mit dem von Graff veröffentlichten Werk „The Literacy Myth“ (1979) einer grundlegenden Kritik unterzogen. Die sogenannte starke Literalitätsthese, die besagt, dass Literalität zu ökonomischem, sozialem und politischem Erfolg führt, wird von Graff als ein Mythos entlarvt. Diese Idee wird in den 1980er Jahren insbesondere durch die später als erste Generation der New Literacy Studies bezeichneten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aufgenommen. Es ist insbesondere das Verdienst von Scribner und Cole (1981), Heath (1983) und auch Street (1984), dass die Annahmen der traditionellen Theorien mit Blick auf verschleierte Machtverhältnisse und Ideologien neu betrachtet werden. Mit der Feststellung, dass nicht alle literaten Gesellschaften demokratisch und nach westlichen Maßstäben rational sind und dass auch orale Gesellschaften beispielsweise kritische und rationale Züge aufweisen (Goody, 1995/1977, S. 43–44), wird die Kopplung von Literalität und Gesellschaft, verkörpert im „great di-

5 Allerdings weisen Grotlüschen, Heinemann und Nienkemper (2009, S. 56) darauf hin, dass Goody hier zu Unrecht von Vertreterinnen und Vertretern der New Literacy Studies als ethnozentrisch kritisiert werde. Während nämlich der französische Ethnologe Lévi-Strauss (1968) Gesellschaften dichotom in kalte und heiße Gesellschaften unterteilt, geht Goody in seinem Werk „The Domestification of the Savage Mind“ (1995/1977) davon aus, dass sich Gesellschaften nicht allein durch Schrift verändern (Goody, 1995/1977, S. 147–148). Vielmehr kommt es mit der Einführung von Schrift zur Ausdifferenzierung von Vereinbarungen und Besitzansprüchen, welche letztlich zu einer Erhöhung der Komplexität gesellschaftlicher Verflechtungen führen. Goody spricht damit schriftlosen – in diesem Fall afrikanischen – Gesellschaften sehr wohl Intellektualität und Kritikfähigkeit bzw. Widerspruch zu, blendet allerdings dabei die Autorenschaft im Sinne der intellektuellen Person aus (Grotlüschen et al., 2009, S. 60).

vide“, prinzipiell infrage gestellt. Stattdessen wird eine Sichtweise auf Literalität befördert, die Literalität in ihrer Vielfalt und soziokulturellen Einbettung betrachtet und die Bedeutung von Macht und Ideologie für deren Durchsetzung und Legitimität betont. Literalität wird als soziale Praxis neu gefasst.

3.2 Zur Bedeutung des soziokulturellen Kontextes: Literalität als soziale Praxis

Als erster bedeutsamer Schritt hin zu einer Theorie von Literalität als soziale Praxis kann die von Scribner und Cole durchgeführte Vai-Studie (1981) gelten. Ziel der Studie war es, die traditionelle Annahme des „great divide“, also dass der Erwerb von Literalität Effekte auf kognitive Prozesse habe, zu prüfen und dabei den Einfluss unterschiedlicher sozialer Situationen zu untersuchen. Ausgangspunkt dafür war eine von Wygotsky und Luria in den 1930er Jahren durchgeführte Studie, die Unterschiede im Gebrauch abstrakter Denkprozesse zwischen literaten und illiteraten Personen aufzeigte (Luria, 1976). Die Ergebnisse bestärkten die traditionelle Annahme, dass Literalität als Ursache für die Herausbildung hochkomplexer, kognitiver Kompetenzen anzusehen sei. Scribner und Cole hingegen vermuteten in Anlehnung an die Arbeiten Wygotskys einen Einfluss interpersonalen, sozialer Prozesse als notwendige Grundlage für die Hervorbringung intramentaler, individueller Prozesse. In ihrer Vai-Studie gelang ihnen die analytische Trennung des Einflusses von Literalität und Schulbildung. Dazu untersuchten sie die Vai, eine kleine Bevölkerungsgruppe in Liberia, die bis zu drei unterschiedliche Literalitäten – Englisch, Arabisch und Vai – für unterschiedliche Zwecke nutzen. Jede der drei Sprachen ist mit verschiedenen Aspekten ihrer Kultur verbunden und wird auf verschiedenen Wegen gelernt: Englisch wird in städtischen Schulen vermittelt, Vai wird zu Hause gelernt und ist Teil einer traditionellen Sozialisation und Einführung in die Kultur und Gesellschaft der Vai; Arabisch wird an Koranschulen gelehrt. Da nur Englisch im sozialen Kontext der Schule steht, gelingt so eine analytische Trennung von Literalität und Schulbildung (Gee, 2008, S. 58–59). Das Ergebnis zeigt im Unterschied zu der Studie von Luria, dass keine der drei Literalitäten mit erhöhten abstrakten Denkfähigkeiten einhergeht. Vielmehr lassen sich einige der Effekte, die im Sinne des „great divide“ bislang der Literalität zugeschrieben wurden, als eine Folge sozialer Praktiken verstehen, die mit bestimmten Literalitäten zusammenhängen. Insbesondere die sozialen Praktiken im Kontext von Schule und Stadtleben, von denen Literalität nur einen Teil ausmacht, stellen sich als relevant für kognitive Effekte heraus, nicht aber Literalität an sich. Scribner und Cole sprechen hier von einem „practice account of literacy“, wonach Literalität nicht nur die Technik des Lesens und Schreibens umfasst, sondern auch die Anwendung dieser für bestimmte Zwecke in bestimmten Anwendungskontexten.

Hier zeigt sich eine erste Kritik an der starken Literalitätsthese: Indem davon ausgegangen wird, dass Literalität in Verbindung mit verschiedenen sozialen Praktiken unterschiedliche Effekte mit sich bringt und keine Effekte getrennt von sozialen Praktiken hat, wird der Mythos Literalität entlarvt (Gee, 2008, S. 67). Aufbauend auf dieser Annahme, dass Literalität nicht per se mit positiven Folgen für Denken und Gesellschaft einhergeht, sondern die sozialen Praktiken entscheidend sind, führt die Soziolinguistin Heath die Studie „Ways with Words“ (1983) zu den kommunikativen Praktiken von drei lokalen Communities in einer Stadt in South Carolina durch. Sie arbeitet heraus, wie Literalität in den kulturellen Kontext dieser drei Communities – Roadville (white working-class), Trackton (working-class African-American) und Mainstream (middle-class urban-oriented African-Americans and whites) – eingebettet ist. Im Fokus ihrer Arbeit stehen „literacy events“, die Heath im Anschluss an den soziolinguistischen Begriff der „speech events“ versteht als „any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participations interactions and their interpretive processes“ (Heath, 1983, S. 93).

Heath stellt heraus, dass Kinder in den drei soziokulturell unterschiedlichen Communities bestimmte Wege des Umgangs mit Sprache und Literalität erwerben, die mehr oder weniger kompatibel mit denen der Schule sind. Am Beispiel der Gutenachtgeschichte als „literacy event“ zeigt sie auf, dass Mittelschicht-Eltern ihren Kindern schon vor der Schule bestimmte Voraussetzungen für Literalitäten (vor allem dekontextualisiert und transferierbar) vermitteln, die für die Schule und weitere öffentliche, formale Kontexte von Bedeutung sind. So werden die Kinder sprachlich dazu ermutigt, Position in Bezug auf einen Text zu beziehen („accounts“) und diesen nicht lediglich wiederzugeben („recounts“). Die Trackton-Kinder hingegen, die dies nicht lernen, gelten als weniger literat im schulischen Kontext – und zwar nicht aufgrund genereller kognitiver Defizite, sondern weil sie durch andere soziale Praktiken im Hinblick auf Literalität und Sprache sozialisiert wurden (Prinsloo, 2005, S. 15). Heath zeigt damit, dass der Erwerb einer Sprache bzw. Literalität und die Sozialisation in soziokulturelle Praktiken untrennbar zusammengehören. Welche dieser soziokulturellen Praktiken als Standard oder Norm in der Schule oder in formalen Institutionen festgelegt werden, hat Konsequenzen für diejenigen Menschen, die in einer Sprache oder Literalität sozialisiert wurden, die sich von dieser Norm unterscheidet: Diese Menschen müssen kontinuierlich darum kämpfen, ihre eigenen Praktiken zu legitimieren oder sich an den Standard anpassen (Prinsloo, 2005, S. 16).⁶

Vor allem in Auseinandersetzung mit den Arbeiten Goodys, aber auch aufbauend auf der Studie von Heath und eigenen Arbeiten entwickelt Street in seinem Werk „Literacy in Theory and Practice“ (1984) die Unterscheidung eines autonomen und ideologischen Literalitätsmodells.⁷ Kennzeichnend für das autonome Literalitätsmodell ist mit Blick auf die traditionellen Theorien, dass Literalität selbst kognitive und soziale Effekte

6 Siehe hierzu auch das von Heath publizierte Folgewerk „Words at Work and Play“ (Heath, 2012).

7 Diese Unterscheidung geht laut Street auf Murnagh zurück (Street, 1992, S. 45).

autonom, d.h. unabhängig vom sozialen Kontext mit sich bringt: „[T]hat illiterates were lacking in cognitive skills, living in darkness and backward and that the acquisition of literacy would (in itself, autonomously) lead to major impacts in terms of social and cognitive skills and development“ (Street, 1995, S. 13).

Street argumentiert, dass solche Ansprüche an Literalitäten immer ideologisch seien, weil sie Teil von Konzepten, Konventionen und Praktiken sind, die *eine* soziale Formation privilegieren, als sei sie natürlich, universal, oder zumindest der anzustrebende Endpunkt einer „normalen“ Entwicklung (Street, 2009, S. 139; Gee, 2008, S. 80). Zu dieser Einsicht gelangt Street im Rahmen seiner ethnografischen Forschung, die er in den frühen 1970er Jahren im Nordosten von Iran durchführte (Street, 1984; Street, 1992). Hier stellt Street fest, dass die Bewohner des Dorfes Cheshmeh, von denen nach Aussage der staatlichen Literalitätskampagne viele als illiterat gelten, durchaus unterschiedliche Literalitäten im Alltag benutzen. Nachgewiesen wurde die Illiteralität über Tests, die auf einer im Kontext des formalen Schulsystems gelehrt Literalität basieren. Diese Literalität stellt laut Street allerdings nur *eine* Form der genutzten Literalitäten dar und spielt eine eher untergeordnete, nicht dominante Rolle für die Menschen in diesem Dorf. Eine sehr viel größere Relevanz im Alltag der Dorfbewohner komme vielmehr solchen Literalitäten zu, die in den islamischen Koranschulen und Maktaben, welche von einflussreichen Dorfbewohnern besucht werden, vermittelt und gelernt werden und als „commercial literacies“ (Street, 1992, S. 41) beim Kauf und Verkauf von Früchten eingesetzt und transformiert werden. Street schließt daraus, dass die Bedeutung einer bestimmten Form von Literalität von dem relativen Status und Einfluss der sozialen Praktiken abhängt, in welche die jeweilige Literalität eingebettet ist – in diesem Fall das Marktgeschehen, welches im Hinblick auf Literalität geprägt sei durch z.B. das Beschriften von Kisten, das Führen von Listen und Checkheften und sonstige Notizen. Darüber hinaus stellt Street allerdings fest, dass der Wert und die Bedeutung der Literalitäten je nach Standpunkt und Perspektive unterschiedlich betrachtet werden. Während die Dorfbewohnerinnen und -bewohner selbst ihre Literalitäten ziel- und zweckgerichtet im Alltag einsetzen, werden diese von außen – beispielsweise aus Perspektive der nationalen iranischen Kampagnenführenden – dennoch als illiterat bezeichnet. Es wird davon ausgegangen, dass das Lernen in den islamischen Schulen unkritisch und rückwärts gerichtet ist und dass die Dorfbewohnerinnen und -bewohner ohne den Erwerb standardisierter Literalität, wie im formalen Schulsystem vermittelt, kognitive, soziale und kulturelle Defizite haben, obwohl sie im Alltag komplexe Literalitäten nutzen.

Indem die Kampagnenführenden also die schulische Literalität, die nur *eine* Form von Literalität im Alltag der Dorfbewohnerinnen und -bewohner darstellt, privilegieren und als natürlich, universal und normativ anzustrebenden Endpunkt des Literalitätserwerbs *setzen*, unterliegt ihre Perspektive auf Literalität immer schon der Ideologie, dass Literalität tatsächlich autonom bestimmte Effekte, wie beispielsweise Demokratie, Rationalität und Fortschritt, mit sich bringt. Auch die Bezeichnung der Dorfbewohnerin-

nen und -bewohner als illiterat basiert auf der ideologischen Annahme der Kampagnen-führenden, dass schulische Literalität die einzig wertvolle Literalität sei, die grundsätzlich zu bestimmten kognitiven Effekten führe. Dabei werden insbesondere die akademischen und schulbezogenen Literalitäten dominanter westlicher Eliten, welche den Fokus auf korrekte Schreibung und Zeichensetzung legen, als die einzig „angemessene“ Sichtweise auf Literalität proklamiert und damit alle Menschen, die diese Literalität nicht besitzen, als illiterat, benachteiligt, defizitär und unfähig zur Reflexion abgewertet (Street, 1992, S. 46–47; Street, 2009, S. 138). Diese Sichtweisen auf Literalität sind laut Street allerdings falsch, denn die Bedeutung und der Nutzen von Literalität hänge ab von den sozialen Praktiken, in die Literalität eingebettet ist, und diese werden wiederum je nach Perspektive unterschiedlich bewertet und wertgeschätzt (Street, 2003, S. 77). Die Annahme autonomer Literalitätsmodelle ist immer schon ideologisch, da sie ganz bestimmten Werten und Normen unterliegt, die nicht natürlich oder universal sind, allerdings als solche angenommen und nicht hinterfragt werden. Entsprechend weist Street Goodys These, dass Literalität Effekte auf soziale und kognitive Prozesse habe, als falsch zurück, denn bestimmte soziokulturelle Praktiken – vor allem westliche, essay-text-literacy – werden (fälschlicherweise) als neutrale und universal anwendbare Literalitätstechniken verstanden, obwohl sie auf westlichen Modernitäts- und Fortschrittsideologien basieren, die keineswegs universal gültig seien (Street, 2003, S. 77; Street, 1992, S. 47):

Research in NLS challenges this view and suggests that in practice literacy varies from one context to another and from one culture to another and so, therefore, do the effects of the different literacies in different conditions. The autonomous approach is simply imposing western conceptions of literacy on to other cultures or within a country those of one class or cultural group onto others (Street, 2003, S. 77).

Die Bezeichnung von Gesellschaften als marginalisiert kritisiert Street folglich als zentralistisch und elitär, und auch die zurzeit populäre Vorstellung von Literalität als Set autonomer kognitiver Kompetenzen wird von Street vor dem Hintergrund ideologischer Literalitätsmodelle kritisch, da als ethnozentrisch und hegemonial verstanden, betrachtet (Street, 2009, S. 139; Perry, 2012, S. 66).

Vor diesem Hintergrund stellt Street dem autonomen Literalitätsmodell ein neues Verständnis von Literalität gegenüber, das die Reichhaltigkeit und Komplexität von alltäglichen Literalitäten berücksichtigt. Literalität wird als Set sozialer Praktiken verstanden, die kontextuell eingebettet und situational variabel sind, im Gegensatz zu der autonomen und damit potenziell hegemonialen Perspektive auf Literalität als autonome Fähigkeit, Praktik oder Technologie, deren Formen, Funktionen und Effekte unveränderlich und neutral über alle soziale Settings hinweg sind (Street, 1984). Das heißt zwar nicht, dass Street die kognitiven und technisch-funktionalen Aspekte von Literalität

bestreitet, aber er reduziert Literalität nicht darauf. Das ideologische Modell betrachtet Literalität mit Blick auf soziale Praktiken und zugrunde liegende Ideologien, Werte, Normen und Ansprüche. Literalität wird als ein soziokulturelles Produkt verstanden, welches mit einer großen Anzahl anderer sozialer Faktoren zusammenwirkt, wie z.B. politische und ökonomische Bedingungen, soziale Strukturen und lokale Ideologien. Literalität variiert von Kontext zu Kontext, es existieren unterschiedliche Bedeutungen im Hinblick auf Literalität und diese sind nicht nur individuell, sondern basieren auf soziokulturellen Prozessen (Street, 2009, S. 138). Ein ideologisches Modell von Literalität sieht die Wege, nach denen Menschen Literalität anwenden und bewerten, als verwurzelt in Wissenskonzepten, Identität und Sein an.

Literalität ist aus dieser Perspektive heraus zudem immer umkämpft, sowohl Bedeutung und Praktik, und *bestimmte* Versionen von Literalität sind damit stets *ideologisch*, da verwurzelt in *einer* bestimmten Weltsicht und einem Wunsch, dass diese Sicht dominant wird gegenüber anderen (Gee, 2008; Street, 2003, S. 78; Barton, 1994, S. 2; Prinsloo, 2005, S. 17). Dabei nutzt Street das Wort „ideologisch“, um die Beziehung zwischen Literalität und Machtverhältnissen auszudrücken und betont, dass es immer machbezogene Kämpfe und Auseinandersetzungen um Literalität gebe:

When it is carried off around the world it is simply imposing one cultured view of literacy on other cultures, which may attribute different meanings and uses to literacy. It is loaded, it is not at all neutral. [...] I want to stick to ideological because I think when you use ideological you signal quite strongly and clearly that whenever we are looking at literacy practices we are looking at contests over power. [...] There are always around literacy practices struggles over power. And some of these struggles are precisely over definition and meaning (Street, 1992, S. 47).

Als Beispiele der Macht nennt Street die akademischen Diskursen innewohnende Macht, die Macht der Labels und Begriffe, die Macht der Lehrenden gegenüber den Lernenden sowie der Lernenden gegenüber den Lehrenden und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (Street, 1993, S. 8).

Für die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage zum Verständnis von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung ist folglich relevant, dass die Wertigkeit bzw. Bedeutung von Literalität nicht unabhängig vom sozialen Kontext betrachtet werden kann. Anstelle der im Rahmen der traditionellen Theorie neutral gestellten Frage „What good does literacy do?“ rücken hier die sozialen Ziele und kulturellen Praktiken in den Fokus, in die Literalität eingebunden ist und innerhalb derer verschiedene Literalitäten unterschiedlichen Zwecken dienen. Viel wichtiger wäre also zu fragen nach „what purposes“ und „whose purposes“, d.h. welchen und wessen Absichten Literalität dient (Barton, 1994, S. 38–29):

What has come to be termed the “New Literacy Studies” [...] represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice [...]. This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking “whose literacies” are dominant and whose are marginalized or resistant (Street, 2003, S. 77).

Der Anspruch der New Literacy Studies ist insofern ein kritischer, der das Aufdecken ungewusster Ideologien und Machtstrukturen zum Gegenstand hat. Inwieweit diese Ideologien und Machtstrukturen Einfluss auf die Bewertung von Literalitäts- und Grundbildungsverständnissen als mehr oder weniger „angemessen“ haben, wird im Folgenden anhand verschiedener Arbeiten der New Literacy Studies verdeutlicht.

3.3 Literalität, Macht und Ideologie: Was gilt als „angemessene“ Literalität?

Ausgehend von seinen Forschungsarbeiten plädiert Street für eine Veränderung der Analyseseinheit. Die Feststellung, dass Literalitäten als soziale Praktiken in den sozio-kulturellen Kontext eingebettet sind und sich daher in verschiedenen Kulturen und Kontexten voneinander unterscheiden, macht es notwendig, die Analyseseinheit nicht mehr – wie es bei Heath (1983) noch der Fall war – auf Literalitätsgelegenheiten („literacy events“) zu legen. Während Heath den Fokus auf Literalitätsgelegenheiten, d.h. die konkrete Nutzung von Literalität anstelle von spekulativen Zugängen legt, wie sie beispielsweise in autonomen Literalitätsmodellen vorfindbar sind, hebt Street die Bedeutung der Literalitätspraktiken („literacy practices“) hervor, mit denen untersucht werden kann, welche Literalitäten von wem und warum in welchen Kontexten genutzt werden. Dies ermöglicht die Sichtbarmachung von Ideologie und Macht.

Im Unterschied zu den *Literalitätsgelegenheiten* („literacy events“⁸), welche die sichtbaren Lese- und Schreibaktivitäten im Medium von Text beschreiben, bezieht sich der Begriff der *Literalitätspraktiken* („literacy practices“) dabei auf die nicht beobachtbaren Einheiten des Verhaltens, die den Literalitätsgelegenheiten zugrunde liegen und

8 Der Begriff „literacy events“ geht zurück auf den soziologischen Begriff „speech events“, der Anfang der 1980er Jahre erstmals auch auf den Gegenstand der Literalität bezogen wurde. Bezugnehmend auf die von Heath getroffene Bestimmung von „literacy events“ als jegliche Gelegenheiten, in denen Schrift bzw. geschriebenes Material („print“) für die Interpretation der Interaktionspartnerinnen und partner relevant ist, verweist Street mit dem Begriff auf Situationen und Aktivitäten, bei denen sich Menschen mit dem Lesen und Schreiben im Medium von Text beschäftigen (Street, 2003, S. 78).

diese hervorbringen und strukturieren (Street, 1984; Street, 2009, S. 139–140; Street, 2003; Barton & Hamilton, 2000, S. 8). Vor dem Hintergrund des ideologischen Literalitätsmodells konstituiert Street Literalitätspraktiken als individuell und sozial zugleich. So verweisen Literalitätspraktiken auf die im Individuum verorteten Werte, Einstellungen, Gefühle und Wissensbestände, die sich zum Teil in Sichtweisen und Äußerungen zu Literalität sedimentieren:

Every person, adult or child, has a view of literacy, about what it is and what it can do for them, about its importance and its limitations. Everyone has a way of talking about literacy, they use a set of metaphors to do with literacy, they have what is in effect a theory of literacy. People can talk about reading and writing: their views are also expressed in their attitudes and their actions [...]. Drawing attention to people's awareness and attitudes is also a way of bringing in human agency, bringing in intentions. An active view of literacy has people with intentions, meanings and values at its centre. The literacy practices, schooling and technologies we have today all result from active human decisions based on people's values. Related to this, all literacy activities have a purpose for people. People do things for a reason (Barton, 1994, S. 48–49).

Gleichzeitig verweisen diese Literalitätspraktiken aber auch auf den sozialen Sinn und die Bedeutung der Nutzung von Literalitäten im soziokulturellen Kontext (Street, 1993, S. 12) und beinhalten sozial und kulturell geteilte Wissensbestände, Werte, Ideologien und Identitäten (Barton & Hamilton, 2000, S. 8): „Literacy practices, then, refer to the broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts“ (Street, 2003, S. 79).

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der sogenannten zweiten Generation haben aufbauend auf diesen Grundannahmen die soziokulturelle Perspektive der New Literacy Studies weiterentwickelt. Dies reicht über den Ansatz multipler Literalitäten, lokaler und situierter Literalitäten bis hin zu diskursanalytischen und kritischen Ansätzen zu Literalität. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie die soziale Verankerung von Literalitätspraktiken betonen, indem sie Literalität nicht als individuelle kognitive Kompetenz engführen, sondern – wie Barton im folgenden Zitat konkretisiert – das Individuell-Psychologische mit dem Soziokulturellen verbinden:

Literacy is a symbolic system. Like other symbolic systems such as number it has both a cognitive and a cultural basis. As well as its external aspects, it contributes to the mind and to thinking it; it enables people to do things which otherwise would not be possible. It is necessary to avoid the idea of mind as fixed and given; at the same time we need to steer carefully round ideas such as that of there being automatic cognitive consequences of literacy. Like other aspects of human life, the mind is socially constructed within the

physical constraints of being human. A practice account of literacy inevitably includes a practice account of thinking, covering how it is constructed and supported by social practices (Barton, 1994, S. 45).

Dabei lassen sich Verbindungen zu dem von der Sozialanthropologin Lave und dem Sozialforscher Wenger ausgearbeiteten Ansatz „Situating Learning. Legitimate Peripheral Participation“ (Lave & Wenger, 1991) erkennen, wonach individuelles Lernen stets sozial in sogenannten *communities of practice* verankert ist und mit Prozessen von gesellschaftlicher Teilhabe, Inklusion, Exklusion und somit mit Aspekten von Macht einhergeht (ebd., S. 36). Lave und Wenger gehen davon aus, dass Lernen stets im Kontext sozialer Praxis und sozialer Interaktion abläuft. Die *community of practice* als praxisbezogene, informelle Gemeinschaft von Personen enthält bestimmte Überzeugungen und Verhaltensweisen, die im Zuge von Lernprozessen, konzeptionalisiert als „legitimate peripheral participation“, angeeignet werden. Lernen meint insofern nicht lediglich den individuellen Erwerb dekontextualisierten, allgemeinen Wissens, sondern schließt Prozesse sozialer Teilhabe ein (ebd., S. 29). In ähnlicher Weise betonen auch die New Literacy Studies den sozialen Charakter von Literalität. Sie gehen davon aus, dass Literalität als soziale Praxis nicht auf neutrale, abstrakte Lese- und Schreibfähigkeit zu reduzieren sei, sondern lokale und sozial eingebettete Werte, Einstellungen und Wissensbestände einer Gemeinschaft oder Gruppe von Menschen umschließt. Auch hier spielen soziale Erwartungen sowie Inklusions- und Exklusionsprozesse eine wichtige Rolle.

Ausgehend von der Feststellung, dass Literalität als soziale Praxis nicht eindimensional ist, sondern von Kontext zu Kontext variiert und Perspektiven auf Literalität immer ideologisch sind, stellt sich die Frage, welche Sichtweisen auf Literalität sich jeweils aufgrund welcher Mechanismen in einem bestimmten Kontext durchsetzen und wie dies mit Aspekten von Macht verstrickt ist: Gelten alle Literalitäten über die verschiedenen Kontexte hinweg als prinzipiell gleichwertig oder gibt es Literalitäten, die wertvoller und „angemessener“ erscheinen als andere und daher im Diskurs dominanter sind? Auf welche Ideologien, Werte, Machtstrukturen und soziale Praktiken lässt sich dies zurückführen und welche Folgen ergeben sich daraus? Erträge zu dieser Frage aus Perspektive der New Literacy Studies leisten vor allem vier Ansätze, die im Folgenden näher vorgestellt werden sollen: Streets Konzept „multipler Literalitäten“, die von Barton und Hamilton in Anlehnung an Street herausgearbeitete Unterscheidung „dominanter“ vs. „vernacularer“ Literalitäten, eine diskurstheoretische Perspektive von Gee sowie die von Grotlüschen, Heinemann und Nienkemper skizzierte Idee einer „legitimen Literalität“. Alle vier Konzepte erlauben Rückschlüsse auf die Frage, welche und wessen Literalitäten von wem und warum als „angemessen“ und wertvoll verstanden werden und wie dies mit Interessen und Macht im gesellschaftlichen Kontext zusammenhängt.

3.3.1 Multiple Literalitäten und Relativismuskritik: Sind alle Literalitäten gleich viel wert?

Ein Ansatz, der im Kontext der New Literacy Studies einen wichtigen Einfluss auf Wissenschaft und Praxis hat, ist das Konzept *multipler Literalitäten* („multiple literacies“). Dies stammt aus dem von Street publizierten Werk „Literacy in Theory and Practice“ (1984) und ist in seinem Vortrag aus dem Jahr 1992 weiter ausgeführt. Aufbauend auf seiner Gegenüberstellung autonomer und ideologischer Literalitätsmodelle und der Konzeption von Literalität als soziale Praxis, betont Street, dass es nicht *eine einzige* Form von Literalität gebe, die räumlich und zeitlich übergreifend bedeutsam sei – so wie es autonome Literalitätsmodelle meinen –, sondern stattdessen vielfältige, „multiple“ Literalitäten existieren. Diese haben ihren Ursprung in einer Reihe von sozialen Praktiken, die in den soziokulturellen Kontext eingebettet sind und die menschlichen Aktivitäten und Handlungen strukturieren und mit Sinn füllen. Im Zentrum dieses Begriffs steht also die Betonung der Breite und Vielfalt unterschiedlicher Literalitäten und die Kritik an einengenden, autonomen Literalitätsmodellen.

Street (1992) unterscheidet drei unterschiedliche Auffassungen bzw. Facetten, die an den Begriff der multiplen Literalitäten von verschiedenen Seiten herangetragen werden. Die erste scheint die offensichtlichste zu sein und bezieht sich auf die Vielfalt unterschiedlicher Sprachen. Verschiedene Sprachen sind mit unterschiedlichen Schriftsystemen und Literalitäten verbunden und diese werden im Alltag unterschiedlich bewertet und genutzt. Eine zweite Bedeutung hinsichtlich multipler Literalitäten bezieht sich auf die Unterscheidung dominanter und vernacularer, Alltagssprachlicher Literalitäten, die innerhalb einer Sprachcommunity zum Tragen kommt. Während auf der einen Seite, ausgehend vom schulischen Kontext, eine bestimmte Form der Literalität dominiert und als „angemessene“ Literalität deklariert wird, d.h. als Kriterium dafür gilt, wer als literat bzw. illiterat gilt, lassen sich im Alltag dieser Personen zugleich andere Literalitäten finden, die stark mit deren Identität verknüpft sind (ebd., S. 51–52). Die Idee der multiplen Literalitäten macht darauf aufmerksam, dass es neben einer dominanten, vor allem über soziale Institutionen vermittelten Literalität, auch noch weitere, alltäglich bedeutsame Literalitäten gibt, wie z.B. die Nutzung von Notizen oder das Schreiben von Gedichten. Die dritte Bedeutung multipler Literalitäten bezieht sich auf den Transfer der Literalitätsmetapher auf andere Gegenstände, wie z.B. Computerliteralität oder politische Literalität, wird aber von Street zunehmend kritisch betrachtet. Literalität wird hier vom eigentlichen Gegenstand des Lesens und Schreibens abgelöst und meint eher so etwas wie „civilized competence“ (ebd., S. 52), eine stark normativ geprägte Bildungsvorstellung. Gerade dadurch ist aber im Sinne eines autonomen Verständnisses erneut eine wertbasierte Unterscheidung in literat/illiterat impliziert, wie Street am Beispiel der politischen Literalität deutlich macht:

Somebody who is politically illiterate is somebody who does not understand the nature of politics. So the carryover of that word metaphorically in that context reproduces the idea of the literate/illiterate divide and of those on the literate side being in the light and those on the illiterate side being in the dark (ebd., S. 52).

Dies sei deshalb problematisch, weil erneut Ideologien, Werte und Normen transportiert werden, die als naturgegeben verstanden und nicht problematisiert werden. Vielmehr ist es das Anliegen der Idee multipler Literalitäten, die Vielfalt und Diversität von Literalitäten im Unterschied zu vermeintlich autonomen Modellen zu betonen, die *eine* Variante von Literalität als die „angemessene“ festlegen und damit andere abwerten und marginalisieren. Die Konnotation, die hier mitschwingt, ist die einer prinzipiellen Gleichwertigkeit aller Literalitäten, die im Leben der Menschen bedeutsam sind und angewandt werden.

Somit wird eine Spannung deutlich, die mit dem Begriff der „multiplen Literalitäten“ einhergeht und die Verwobenheit von Literalität mit Machtstrukturen betrifft. Street weist darauf mit der Frage hin: „[W]here do we end, do we just go on and on seeing different ‚literacies‘ in the use of reading and writing?“ (ebd., S. 51). Reicht es aus, lediglich die Vielfalt unterschiedlicher Literalitäten herauszustellen, ohne auf Unterschiede in den – wenn auch ideologisch verzerrten – Bewertungen von Literalitäten einzugehen? Wenn alle Literalitäten prinzipiell gleichwertig sind, da sie für die Menschen in ihrem Alltag bedeutsam sind und genutzt werden, kommt es nicht gerade so zu einer Verschleierung der impliziten Machtverhältnisse? Wird nicht gerade dadurch, dass die Bedeutung aller Literalitäten hervorgehoben wird, verdeckt, dass es vielleicht doch Literalitäten gibt, die in bestimmten Kontexten oder unter bestimmten Perspektiven wertvoller erscheinen als andere und eine normative Ausgrenzungskraft, sowohl mit Blick auf Literalitäten als auch auf Menschen, implizieren?

Grotluschen, Heinemann und Nienkemper weisen in ihrem Beitrag „Die unterschätzte Macht legitimer Literalität“ (2009) auf die Gefahr hin, unter der Perspektive multipler Literalitäten „globale und politische Interessenkonflikte um die Legitimität von Schrift zu übersehen“ (ebd., 2009, S. 56). Die Betonung der Vielfalt real vorfindbarer Literalitäten verbunden mit der Idee, diese Vielfalt auch beim Erwerb von Literalitäten zu berücksichtigen, blendet aus, dass es in der Gesellschaft tatsächlich normative, ideologisch aufgeladene Ansprüche an Literalität gibt, die mit Macht- und Herrschaftsaspekten verbunden sind und zur Folge haben, dass bestimmte Literalitäten im Vergleich zu anderen Literalitäten in der Gesellschaft als wertvoller und wichtiger gelten (ebd., 2009; Street, 2009, S. 142). Gerade hinsichtlich der dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfrage danach, welche unterschiedlichen Perspektiven auf Grundbildung in bestimmten Kontexten als angemessen und wertvoll gelten, ist die Problematisierung von Machtverhältnissen bei der Bestimmung von Literalität von besonderer Relevanz.

Im Folgenden werden drei weitere Ansätze vorgestellt, die die Verschränkung von Literalität und Machtverhältnissen im Besonderen thematisieren: Bartons und Hamiltons Ansatz situierter, lokaler Literalitäten (1998), welcher die Unterscheidung in dominante und vernaculare Literalitäten weiter ausarbeitet, Gees (1990, 2008) diskursanalytische Annäherung an Literalitäten im Kontext von kulturellen Modellen und Ideologien sowie der von Grotlüschen et al. (2009) vorgeschlagene Ansatz legitimer Literalität.

3.3.2 Situated Literacies und die institutionelle Durchsetzung dominanter Literalitäten

Barton und Hamilton haben im Rahmen ihrer Arbeit an der Lancaster School die New Literacy Studies entscheidend geprägt und weiterentwickelt. Gegenstand ihrer Untersuchungen war Literalität als alltäglich situierte soziale Praxis in verschiedenen Kontexten in und um Lancaster, ihr Fokus liegt auf „local literacies“ (1998) und „situated literacies“ (2000). Aufbauend auf den Grundlagen von Scribner und Cole, Heath und Street haben sie die Theorie von Literalität als soziale Praxis mit Blick auf Herrschafts- und Machtstrukturen präzisiert, indem sie den sozialen Kontext mit seinen Machtstrukturen explizit hervorheben. Barton und Hamilton (2000, S. 8) führen folgende Aspekte einer Literalität als soziale Praxis („literacy as social practice“) an:

- Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.
- There are different literacies associated with different domains of life.
- Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others.
- Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.
- Literacy is historically situated.
- Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making (ebd., S. 8).

Ähnlich wie Street verstehen auch Barton und Hamilton Literalität als ein Set sozialer Praktiken, die sich von Kontext zu Kontext voneinander unterscheiden. Sie sprechen von Literalitäten im Plural und machen auf die prinzipielle Vielfalt literaler Praktiken im Alltag der Menschen aufmerksam (Barton & Hamilton, 2000, S. 9–10). Im Unterschied zu der Idee multipler Literalitäten arbeiten sie allerdings deutlicher heraus, dass Literalitätspraktiken in der Gesellschaft nicht gleichwertig oder gleich wertgeschätzt sind: „To begin with, literacies are not equally valued. They vary in what purposes and whose purposes they serve“ (Barton, 1994, S. 38–39).

Literalitätspraktiken unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Beziehung zu sozialen Institutionen und der damit einhergehenden Einbettung in soziale und kulturelle Ziele und

Praktiken. Damit werden sie in der Gesellschaft unterschiedlich stark durchgesetzt und wertgeschätzt. Ausgangspunkt dafür ist die Feststellung, dass es regelhafte Muster der Nutzung und Bedeutung von Literalitäten in bestimmten Domänen gibt. Domänen („domains of life“) sind laut Barton und Hamilton strukturierte Kontexte, in denen Literalität angewandt und gelernt wird, wie z.B. die Lebensbereiche „Familie“ und „Schule“. Aktivitäten in Bezug auf Literalität variieren in diesen Domänen nicht zufällig, sondern es existieren bestimmte Konfigurationen von Literalitätspraktiken sowie geregelte oder regelhafte Wege, auf denen Menschen in bestimmten Kontexten Literalitäten anwenden (Barton & Hamilton, 2000, S. 11–12). Diese haben ihren Ursprung in einer Reihe von Institutionen, die in den unterschiedlichen Lebensbereichen angesiedelt sind und die menschlichen Aktivitäten und Handlungen in diesen Lebensbereichen strukturieren und mit Sinn füllen. Barton spricht hier von „institutional practices around literacy“ (Barton, 1994, S. 42) und beschreibt, wie Literalität zur Planung, Kontrolle und Ausübung von Macht genutzt wird, um institutionelle Ziele und Interessen zu verwirklichen, und wie Menschen an diesen institutionell hervorgebrachten Literalitätspraktiken teilnehmen (ebd., S. 42–43). Je nach Lebensbereich existieren unterschiedliche Institutionen, die verschiedene und möglicherweise auch konfligierende Literalitätspraktiken hervorbringen und unterstützen. Entsprechend lässt sich feststellen, dass diese Konfigurationen von Literalitätspraktiken sich zwischen den Domänen unterscheiden: Das, was in der einen Domäne regulär praktiziert wird, muss nicht auf die andere Domäne zutreffen. So zeigt Hamilton, dass sich zwischen dem familiären, beruflichen und schulischen Kontext Unterschiede in den Literalitäten feststellen lassen:

For instance, many kinds of specialist workplace literacies flourish – a business or organization will develop ways of keeping records or reporting on its production processes, for example. Reading novels, however, would be inappropriate in most workplaces, except during lunch breaks. Reading and speaking in minority languages very obviously flourishes within communities in the UK, but may be limited within educational or work settings. Train travel favours portable reading that can be engaged with quietly by individuals, whereas a political campaign meeting might involve noisy and collaborative reading, or the drafting of a document (Hamilton, 2010, S. 10).

Eine wesentliche Ursache für beobachtete Unterschiede zwischen Literalitätspraktiken in den verschiedenen Lebensbereichen ist, in Anlehnung an Street, der Formalisierungsgrad der jeweiligen Institution. So gibt es zum einen formal strukturierte Institutionen, wie z.B. Erziehung/Bildung, Recht, Religion und Arbeitswelt, die explizite Regeln sowie Sanktionen bezüglich des erwarteten Verhaltens festlegen. Zum anderen existieren aber auch informell strukturierte Institutionen, die Verhalten eher über sozialen Druck und soziale Erwartungen regulieren (Barton & Hamilton, 2000, S. 9). Insbesondere durch

formale Institutionen werden bestimmte Literalitäten hervorgebracht, strukturiert und längerfristig erhalten bzw. reproduziert, die erstmals Street als „dominant“ bezeichnet. Dominante Literalitäten sind mit Blick auf die Zwecke formaler Institutionen definiert und weisen einen höheren Formalisierungs- und Standardisierungsgrad auf. In der Regel ist festgelegt, wie und durch wen der Zugang zum Erwerb und zur Anwendung dieser Literalitäten reguliert wird (Barton & Hamilton, 1998, S. 252). Die Schule ist ein klassisches Beispiel für eine soziale, mächtige Institution, die durch Gesetze, Curricula oder Lehrpläne bestimmte Sichtweisen darauf festlegt, was Literalität umfassen, welchen Zwecken sie dienen sowie an wen, durch wen und wie sie vermittelt werden soll (Barton, 1994, S. 42–43).

Im Unterschied dazu werden die sogenannten „vernacularen“ Literalitäten eher nicht durch formale Regeln und Prozeduren dominanter sozialer Institutionen reguliert, sondern haben ihren Ursprung im alltäglichen Leben und dienen alltäglichen Zwecken (Barton & Hamilton, 1998, S. 247, 252). Sie orientieren sich vielmehr an den vielschichtigen und veränderlichen Zwecken einzelner Personen und ihrer sozialen Gruppe/Gemeinde, wie z.B. der Familie, und weisen ein sehr viel größeres Maß an individueller Spontaneität und Kreativität auf. Dennoch stellen Institutionen wie z.B. die Familien durchaus mächtige soziale Institutionen dar, die einen erheblichen Einfluss auf die Menschen ausüben können. Dies geschieht vor allem über die Unmittelbarkeit der alltäglichen Interaktionen, Einstellungen, Traditionen, aber auch Routinen, also über informelle, soziale Mechanismen (ebd., S. 253).

Entscheidend nun ist die Annahme, dass dominante Literalitäten dadurch, dass sie Teil der sozialen Praktiken dominanter sozialer Institutionen sind, im Vergleich zu vernacularen Literalitäten sowohl rechtlich als auch kulturell eine höhere Wertschätzung in der Gesellschaft genießen (ebd., S. 252). Literalitäten erhalten ihre Bedeutung folglich über die Anbindung an soziale Praktiken und Institutionen, und je sichtbarer und sozial mächtiger diese Praktiken und Institutionen sind, desto sichtbarer und dominanter sind die damit verknüpften Literalitätspraktiken. Insbesondere die Institutionen des Erziehungs- und Bildungssystems haben laut Barton und Hamilton einen besonders großen Einfluss darauf, bestimmte Literalitäten als dominant und wertvoll durchzusetzen (ebd., S. 10–11). So stellt beispielsweise Hamilton fest, dass die Literalitätspraktiken, die im schulischen Kontext formal verankert sind und dort vermittelt und angewandt werden, nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch allgemein in der Öffentlichkeit als „angemessene“, „richtige“ Literalitäten dominieren und wertgeschätzt werden (Hamilton, 2010, S. 13). Dies führe außerdem dazu, dass dominante, formale Literalitäten auch beispielsweise in den familiären Kontext gelangen und sich in vernacularen Literalitäten niederschlagen können. Insofern sprechen Barton und Hamilton von vernacularen Literalitäten als „hybrid practices“ (Barton & Hamilton, 1998, S. 247), die auf Praktiken unterschiedlicher Domänen basieren. Gleichzeitig kommt es zu einer Abwertung

solcher Literalitäten, die nicht durch formale soziale Institutionen, wie z.B. das formale Bildungssystem, unterstützt werden. Indem diese nicht Teil dominanter sozialen Praktiken sind, sondern in informelle soziale Praktiken eingebettet sind, haben sie zwar durchaus ihren Einfluss, beispielsweise auf die Gewohnheiten personaler Kommunikation, werden aber gerade im Wirkungskreis formaler Institutionen tendenziell eher unsichtbar, marginalisiert und kulturell abgewertet (ebd., S. 255; Hamilton, 2010, S. 13).

Die dominanten Literalitäten manifestieren sich nicht nur in bestimmten literalitätsbezogenen Tätigkeiten, sondern spiegeln sich auch im Denken und Sprechen über Literalität wider. Viele Menschen haben eine Vorstellung davon, was „angemessene“ und „richtige“ Literalität ist, und in der Regel sind diese Vorstellungen geprägt von den dominanten Literalitäten, die sich gesellschaftlich durchgesetzt haben (Hamilton, 2010, S. 13). Barton und Hamilton bezeichnen die Art und Weise, wie in der Gesellschaft über Literalitäten gedacht und gesprochen wird, als „public narrative on literacy“ (Barton & Hamilton, 1998, S. 20). Besonders dominant sind laut Barton Metaphern, die Literalität als gestufte Kompetenz verstehen oder auch durch den Fokus auf Illiteralität mit Krankheit oder Kriminalität in Verbindung bringen (Barton, 1994, S. 11–12). Bereits Street weist darauf hin, dass in der von der UNESCO vorgenommenen Bezeichnung des Jahres 1990 als „International Literacy Year“ das Wort Literalität für viele ein Code für Illiteralität sei, womit im Sinne eines autonomen Literalitätsmodells ganz bestimmte Ansprüche und Konzepte einer „angemessenen“, universal gültigen Literalität auf unterschiedlichste Kontexte übertragen werden (Street, 1992, S. 43). Und auch Grotlüschen betont, dass in Deutschland ein defizitorientierter Literalitätsdiskurs dominiere, der zwar von Literalität spreche, aber Illiteralität meine (Grotlüschen, 2011, S. 14). Diese Vorstellungen basieren auf einer Metapher von Literalität als gestuftes Kompetenzmodell, welches hinsichtlich des Kompetenzerwerbs ein universales Voranschreiten von einfachen zu komplexeren Aufgaben nahelegt. Sie werden vor allem durch das formale Bildungs- und Schulsystem, aber auch durch das Berufsleben und die öffentlichen Medien in jüngerer Zeit massiv proklamiert und aufgewertet (Barton, 1994, S. 11–12, 42–43; Hamilton, 2010, S. 26). Diese Institutionen tragen dazu bei, bestimmte Sichtweisen über Literalitäten in der Öffentlichkeit präsent zu halten und damit letztlich einen Rahmen festzulegen, der bestimmt, was in Bezug auf Literalität denkbar, sagbar und „angemessen“ ist (Barton & Hamilton, 1998, S. 20). Sowohl Hamilton und Barton als auch Street arbeiten heraus, dass nationale Literalitätskampagnen von solchen Sichtweisen auf Literalität ausgehen (Street, 2009, S. 139; Hamilton & Barton, 2000).

Bedeutsam ist, dass die Wertigkeiten und Bedeutungen im Hinblick auf Literalitätspraktiken durch ihre Einbettung in den soziokulturellen Kontext historisch situiert und damit auch veränderlich sind (Hamilton, 2010, S. 10–13). Barton (1994) nutzt die Metapher des sozialen Ökosystems („social ecosystem“), um die Dynamik zwischen Literalitätspraktiken und dem soziokulturellen Kontext zu verdeutlichen. Danach exis-

tiert keine endliche Checkliste zu Literalitäten, so dass an einem bestimmten Punkt davon gesprochen werden könne, dass eine Gesellschaft vollständig oder ausreichend literalisiert sei. Literalitäten kommen und gehen, abhängig von den spezifischen sozialen Praktiken; alte Literalitäten sterben aus, neue werden hervorgebracht (ebd., S. 75). Mit Blick auf das Verständnis von Literalität als gestufte Kompetenz vertritt Barton insofern die Position, dass es keine festgelegte, fixe Reihenfolge gebe, sondern jegliche Modellvorstellung bereits sozial konstruiert sei und damit immer auch eine historische Komponente aufweise (ebd., S. 162):

Literacies do not exist on some scale starting with basic or simple forms and going on to complex or higher forms. So-called simple and complex forms of literacy are in fact different literacies serving different purposes. They do not lead on from one to the other in any obvious way (ebd., S. 38–39).

Insbesondere die Austragung von Machtkämpfen ist hier relevant. Am Beispiel des „guten Schreibers“ zeigt Barton auf, dass im Bildungssystem immer wieder Uneinigkeit über die Definition herrscht – mal stehen formale, mal kreative Aspekte im Vordergrund:

The English word *writing* has a systematic ambiguity, so that a good writer is on some occasions a neat scribe and accurate speller, while on other occasions the term means a creative author – whether the texts are academic essays, novels or advertising copy. Which of these two meanings of writing should be dominant is a constant conflict in education, whether in the primary school or in the adult education class (ebd., S. 19, Herv. i. O.).

Die dominante Sichtweise darauf, was „angemessene“ Literalität ist, ist sozial umkämpft und wird stets gesellschaftlich neu ausgehandelt (ebd., S. 13). Bereits Street weist darauf hin, dass das Benennen und Definieren – beispielsweise von Literalitäten – Schlüsselkonzepte von Machtverhältnissen sind (Street, 1992, S. 43).

Mit ihrem Ansatz der situierten Literalitäten und der vorgenommenen Unterscheidung dominanter und vernacularer Literalitäten machen Barton und Hamilton deutlich, dass Literalitäten in der Gesellschaft zwar vielfältig zur Anwendung kommen, dabei allerdings nicht gleichwertig und gleich wertgeschätzt sind. Vor allem die Literalitätspraktiken, die durch dominante soziale Institutionen hervorgebracht werden, setzen sich im literalitätsbezogenen Denken und Handeln durch und führen dazu, dass andere Literalitätspraktiken inklusive der sie nutzenden Gruppen abgewertet und marginalisiert werden (Gee, 2008, S. 67). Es wird also keineswegs „postmoderne Beliebigkeit“ und Relativismus vertreten, wie es dem Ansatz der multiplen Literalitäten vorgeworfen wird, sondern im Zentrum steht die Artikulation hierarchischer, normativer Interessenkonflikte (Grotluschen et al., 2009, S. 61). Geht es also mit Blick auf

die Forschungsfrage darum, die Durchsetzung bestimmter Sichtweisen auf Grundbildung zu untersuchen, so muss dies mit Blick auf die institutionelle Aushandlung von Interessenkonflikten und Machtstrukturen geschehen.

3.3.3 Kulturelle Modelle und Diskurse als Bewertungsrahmen für Literalität

Auch der Linguist Gee betont die Verstrickung von Literalität mit Ideologie und Macht und geht davon aus, dass es nicht reicht, Literalität und Sprache allein zu betrachten. Um Literalität und Sprache in ihrem sozialen Kontext zu untersuchen, müssen auch die damit verbundenen „Diskurse“ zur Sprache gebracht werden (Gee, 2008, S. 2). Gee, dessen Arbeiten anfangs psycholinguistisch ausgerichtet waren, entwickelt damit einen diskursanalytischen, soziolinguistischen Zugang zu Literalität (1990, 2008). Beeinflusst ist er dabei von Scollon und Scollon, die in ihrem Werk „Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication“ (1981) Literalität als „discourse patterns“ verstehen, die mit personeller und kultureller Identität im Rahmen von Weltanschauungen einhergehen. Da sowohl die Literalitäten als auch die Weltanschauungen über verschiedene Gruppen der Gesellschaft variieren, ist das Erlernen von Literalität nicht nur eine Frage des Erlernens neuer Technologie, sondern umfasst auch den Erwerb von Werten, sozialen Praktiken und Formen des Wissens (Gee, 2008, S. 82). Gleichzeitig folgt daraus, dass die Form von Literalität, die unter der einen Weltanschauung wertvoll und sinnvoll ist, es nicht unter einer anderen Weltanschauung sein muss. So stellt laut Gee „essayist prose“-Literalität für Menschen, die amerikanisches Englisch sprechen, „angemessene“, „gute“ Literalität dar, nicht aber für die Athabaskan, die ein ganz anderes Weltbild haben (ebd., S. 84).

Darauf aufbauend, geht Gee grundsätzlich davon aus, dass es keinen Erwerb von Literalität ohne gleichzeitigen Erwerb eines Diskurses gebe. Unter „Diskursen“ versteht er Folgendes:

Discourses are ways of behaving, interacting, valuing, thinking, believing, speaking, and often reading and writing, that are accepted as instantiations of particular identities (or “types of people”) by specific groups, whether families of a certain sort, church members of a certain sort, African-Americans of a certain sort, women or men of a certain sort, and so on and so forth through a very long list. Discourses are ways of being “people like us”. They are “ways of being in the world”: they are “forms of life”; they are socially situated identities. They are, thus, always and everywhere social and products of social histories (ebd., S. 3).

Aus dieser Perspektive ergibt Literalität laut Gee außerhalb von Diskursen keinen Sinn. Es existieren viele verschiedene „soziale Literalitäten“, d.h. unterschiedliche Literalitäts-

ten für unterschiedliche Zwecke und Gelegenheiten, die mit unterschiedlichen Diskursen verknüpft sind. Grundlegend ist hierbei die Annahme, dass jeder Diskurs Ideologien beinhaltet. Damit ist ein in der Regel stillschweigend als selbstverständlich angesehenes Set an „Theorien“ darüber gemeint, was als „normale“ Person und als „richtiges“ und „angemessenes“ Denken, Fühlen und Handeln gilt (ebd., S. 4). So lange diese Theorien nicht weiter hinterfragt, sondern stillschweigend als selbstverständlich angesehen werden, spricht Gee von Alltagstheorien oder „kulturellen Modellen“. Solche kulturellen Modelle existieren zu verschiedenen Themen und Dingen und beinhalten gemeinsam geteilte Bedeutungen über Wörter, quasi die dahinter liegenden „Stories“ (ebd., S. 9). Als Beispiel weist Gee auf das in den USA anzutreffende kulturelle Modell „Jeder ist seines Glückes Schmied“ hin, welches eine Vorstellung von Literalität als psychologische, individuelle Kompetenz forcieren (ebd., S. 109). Solange diese kulturellen Modelle unbewusst vorliegen, erscheinen sie uns als natürlich, selbstverständlich und angemessen und stellen insofern Ideologien dar, die unsere Entscheidungen und Handlungen leiten (ebd., S. 105). Erst wenn die bisher stillschweigenden Standpunkte durch ernsthafte Reflexion über verschiedene konkurrierende Standpunkte bewusst hinterfragt wurden, spricht Gee von „Theorien“ (ebd., S. 25).

Wichtig ist laut Gee, dass kulturelle Modelle Standpunkte zur Verteilung von sozialen Gütern, wie z.B. Status, Wert, und „material goods“, in der Gesellschaft enthalten und bestimmen, wer Zugang dazu haben sollte und wer nicht. Generell sind diese kulturellen Modelle dabei offen für und Gegenstand von Aushandlung und sozialer Interaktion, d.h. können verhandelt und angefochten werden (ebd., S. 16). Sie können allerdings nicht unabhängig vom Diskurs und von Beteiligten verstanden werden, denn sie sind grundlegend verwurzelt in Aushandlungsprozessen, die im Rahmen verschiedener sozialer Praktiken zwischen Personen mit unterschiedlichen Interessen und Werten getätigt werden. Aushandlungsprozesse können für eine bestimmte Zeit beigelegt werden und dann gibt es Konventionen und Routinen, die Personen einer *community* teilen, oder sie können neu angefacht werden (ebd., S. 12). Auch Literalität stellt laut Gee einen sozial umkämpften Begriff dar, dessen kulturelle Modelle Implikationen über „richtig“ und „falsch“, „gut“ und „böse“, „akzeptabel“ und „inakzeptabel“, „angemessen“ und „unangemessen“ und ähnliche wert aufgeladene Unterscheidungen beinhalten. Die Frage, was „richtige“, „gute“ oder „angemessene“ Literalität ist, wird durch den jeweiligen Diskurs und die darin enthaltenen kulturellen Modelle bestimmt und ist prinzipiell anfechtbar (ebd., S. 24).

In seinen frühen Arbeiten unterscheidet Gee primäre und sekundäre Diskurse. Primäre Diskurse sind in der Familie verortet, in die jede Person zunächst hineingeboren und in der sie sozialisiert wird. Mit der Zeit tritt neben die Familie der sekundäre Diskurs der Öffentlichkeit, nimmt immer mehr Raum und Bedeutung für den Einzelnen ein und kann zu Konflikten in den kulturellen Modellen führen (ebd., S. 157). Diese sekun-

dären Diskurse erweitern den Gebrauch von Sprache sowie die Werte, Einstellungen und Überzeugungen, die im Rahmen des primären Diskurses erworben wurden, und sind mehr oder weniger kompatibel mit den primären Diskursen verschiedener sozialer Gruppen (ebd., S. 174). Sekundäre Diskurse können lokale, community-basierte oder auch mehr global orientierte, „public sphere“-Diskurse sein. Sie sind gekennzeichnet durch die Interaktion mit „non-intimates“, also nicht direkt Vertrauten, sowie durch formale Interaktion und Institutionen, wie z.B. Schule, Kirche, Medien, Wirtschaft und Staat. Die Schule stellt laut Gee die wesentliche soziale Institution dar, die jeden Einzelnen in Praktiken sozialisiert, die über das Zuhause und die Peergruppe hinausreichen und in die öffentliche Sphäre einführen. Schulen vermitteln zwischen den sozialen Institutionen der *community* und den öffentlichen Institutionen sowie deren Literalitäten (ebd., S. 49). Beide Diskursarten beeinflussen und durchdringen sich gegenseitig. So stellt Gee fest, dass sich beispielsweise Aspekte der sekundären Diskurse von Schule und Arbeitswelt im primären Diskurs von Mittelschichtfamilien wiederfinden, welche ihre Kinder auf diese Weise auf den späteren Eintritt in den sekundären Diskurs vorbereiten und diesen erleichtern (ebd., S. 168).

Wichtig ist, dass Gee Literalität mit der Bewältigung sekundärer Diskurse gleichsetzt (ebd., S. 175–176). Darüber hinaus existieren Mechanismen, die Menschen aus bestimmten sekundären Diskursen und damit von Literalität ausschließen. Gee geht davon aus, dass dominante Gruppen ein eigennütziges Interesse daran haben, Sprache und Literalität zu ihrem eigenen Vorteil zu nutzen, nämlich Sichtweisen auf Welt auszudrücken, die ihre Macht bekräftigen und bestätigen. Sie installieren Tests zur Überprüfung der „angemessenen“ Beherrschung der dominanten Diskurse, in denen ihre Macht symbolisiert ist. Dadurch besteht die Gefahr, dass diejenigen Literalitäten, welche die Interessen der Mächtigen berücksichtigen, im Diskurs eher als „richtig“ gelten und sich durchsetzen und Menschen, die Konflikte mit diesem Diskurs haben, exkludieren (ebd., S. 29, 179). Literalität ist somit niemals neutral, asozial oder apolitisch – sie hat immer mit einer sozialen Gruppe und deren Werten, Einstellungen und Praktiken zu tun. Gerade im Hinblick auf den Erwerb von Literalität im Sinne von Alphabetisierung ist eine Reflexion darüber wichtig, über welchen Diskurs die Norm „angemessener“ und „ausreichender“ Literalität installiert wird und wer dadurch in- oder exkludiert wird (ebd., S. 48). Wichtig sei es deshalb, den Zusammenhang von Politik und Literalität transparent zu machen (ebd., S. 64): „I will argue that any view of literacy is inherently political, in the sense of involving relations of power among people“ (ebd., S. 31). Anstelle der traditionellen Frage „What good does literacy do?“ müssten folglich die Fragen „What is literacy?“ und „What is it good for?“ (ebd., S. 42) im Vordergrund einer Analyse von Literalitäts- und auch von Grundbildungsverständnissen stehen.

3.3.4 Legitime Literalität und die Idee einer Mehrheitsliteralität

Insbesondere in Auseinandersetzung mit der Idee multipler Literalitäten (Street, 1992) und der Kontroverse zwischen einer verbindlichen, legitimen Literalität und der Idee einer Vielfalt und Gleichwertigkeit verschiedener Literalitäten, haben Grotlüschen, Heinemann und Nienkemper (2009) ihren Ansatz der legitimen Literalität entwickelt. In ihrem Beitrag „Die unterschätzte Macht legitimer Literalität“ (2009) arbeiten sie heraus, inwiefern die Idee multipler Literalitäten Gefahr läuft, „globale und politische Interessenkonflikte um die Legitimität von Schrift zu übersehen“ (Grotlüschen et al., 2009, S. 56). Ausgehend von der Annahme einer prinzipiellen Gleichwertigkeit aller Literalitäten werden hegemoniale Macht- und Interessenkonflikte ausgeblendet und verschleiert. Nur wenn man den Umgang mit Schrift bei allen Menschen betrachte, schaffe die nivellierende Idee multipler Literalitäten Raum für Anerkennung und Ressourcenorientierung (ebd., S. 62). In dem Moment, wo es aber um die Frage des Lernens und des Erwerbs von Literalitäten gehe, werde auf diese Weise ausgeblendet, dass es in Gesellschaften so etwas wie eine Normschrift gebe, die durch gesellschaftliche Machtinteressen der herrschenden Elite durchgesetzt werde:

Eine postmodern-relativistische Um-Etikettierung, die den Anschein erweckt, dass die durch machtvollen Gruppen definierte, legitime Literalität nur eine „Literalität unter Gleichen“ sei, verkennt die normative Ausgrenzungskraft der Schrift (ebd., S. 63).

Ähnlich wie Barton, Hamilton, Street sowie auch Gee knüpfen Grotlüschen et al. hier an die Idee dominanter Literalitäten an, die sich im Zuge politisch-gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse behauptet haben. Neben der Vielfalt sozialer Praktiken gibt es eine Mehrheitsliteratur, die normativ und dominant ist. Angenommen wird, dass sich diese im Zuge politischer und gesellschaftlicher Interessenkonflikte durchgesetzt hat und sich damit im Bourdieu'schen Sinne als „legitim“ bezeichnen lässt. Grotlüschen et al. erweitern damit den Ansatz der dominanten Literalitäten um ein hierarchisch geschichtetes Gesellschaftsmodell, dessen Grundstein der Soziologe Bourdieu in seinem Werk „Die feinen Unterschiede“ (1982) legt und erklärt, wie sich solche Unterschiede in der Gesellschaft herausbilden.

Kern von Bourdieus Theorie ist die Annahme, dass die gesellschaftlichen Klassen unterschiedliche strukturelle Interessen vertreten, die über den sogenannten Habitus abgesichert und reproduziert werden und damit genau das Gesellschaftsmodell, in dem ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen ungleich verteilt sind, reproduzieren: „Das Distinktionsinteresse der Oberschicht reibt sich am Aufstiegsinteresse der Mittelschicht, welches wiederum vom überlebensnotwendigen solidarischen Interesse der Unterschicht verschieden ist“ (Grotlüschen, 2011, S. 27). Mit dem Begriff der „legitimen Kultur“ beschreibt Bourdieu „diejenige Kultur der bürgerlichen Oberschicht,

die die Distinktionsinteressen derselben optimal bedient“ (ebd., S. 28). Damit definiert die Oberschicht, welche Kultur legitim ist und setzt diese durch, indem sie sie als allen zugänglich stilisiert und die zugehörigen Geschmacksvorlieben als nicht erlernbare Gabe etikettiert. Die Geschmacksvorlieben der Unter- und Mittelschicht erscheinen vor diesem Hintergrund immer defizitär und werden dabei dem Einzelnen zugeschrieben, ohne auf den sozialisationsbedingten Charakter kultureller Bedürfnisse einzugehen und transparent zu machen, wer die Referenzskala dafür definiert (Bourdieu, 1982, S. 17).

Grotlüschen überträgt diese Idee legitimer Kultur nun auf den Bereich der Literalität und differenziert entsprechend drei schichtspezifische Zugänge zu Literalität: Basale Literalität, Mainstream-Literalität und Legitime Literalität (Grotlüschen, 2011, S. 30–33). Sie greift dabei die von Heath (1983) vorgenommene Unterscheidung in Mainstream- und Non-Mainstream-Literalität auf und differenziert diese weiter aus.

Basale Literalität beschreibt den Umgang der Unterschicht mit Literalität. Dieser ist habitustheoretisch geprägt durch die Nützlichkeit für den Tagesgebrauch und die „Abgrenzung einer großen, rauen und herzlichen Solidargemeinschaft gegen alle jene, die teure Sterne-Restaurants besuchen“ (ebd., S. 31). Literalität umfasst hier eine überschaubare Zeichenzahl mit Grafiken und dient über die reine Informationsaufnahme hinaus auch der Ritualisierung des Gemeinsamen in Abgrenzung zu anderen. So lässt sich auch in historischer Perspektive feststellen, dass sich Literalität und Alphabetisierung der Unterschicht vor allem „von der Bibel bis zur Anleitung zum Kartoffelanbau“ (ebd., S. 30) erstreckte. Lesen war hier gleichbedeutend mit dem Aufnehmen gesetzter Wahrheiten, Schreiben bedeutete das Aufschreiben des eigenen Namens. Interpretation, Deutung oder gar Kritik am gedruckten Text spielten hingegen keine Rolle. Indem auf diese Weise die Interessen der Kirche und der herrschenden Elite durchgesetzt wurden, führte Literalität hier auch nicht zu mehr Chancengleichheit oder Demokratie, sondern reproduzierte eher die soziale Stratifizierung aufs Neue (ebd.; Gee, 2008, S. 81).

Die *Mainstream-Literalität* hingegen beschreibt die Literalität der Mittelschicht. Die Bezeichnung „Mainstream-Literalität“ stammt von Heath (1983), die allerdings nicht zwischen Unter-, Mittel- und Oberschicht, sondern nur zwischen Mainstream (Townpeople) und Non-Mainstream (Trackton, Roadsville) differenziert. Heath stellt fest, dass Kinder in Mittelschichtsfamilien sechs Arten des Lesegebrauchs und fünf Arten des Schreibgebrauchs kennenlernen und sich dies von der Literalität anderer unterscheidet. Im Unterschied zur Basalen Literalität zeichnet sich die Mainstream-Literalität laut Grotlüschen durch eine „widerstandslose, aufstiegs- und anpassungsorientierte Verwendung der Schrift“ (Grotlüschen, 2011, S. 32) aus. Sie diene nicht allein der Bewältigung des Notwendigen, sondern habe vielerlei Zwecke, wie beispielsweise den Wissenserwerb oder auch die Entspannung. Insbesondere die Schule wird als Ort betrachtet, an dem es zur Einübung und Anwendung von Mainstream-Literalität kommt (Gee, 2008, S. 88).

Anders als Heath gliedert Grotlüschen aus der Mainstream-Literalität zusätzlich die *Legitime Literalität* aus, die gesellschaftlich eher der Oberschicht zugeordnet wird. Im Anschluss an Bourdieus „legitime Kultur“ dient die Legitime Literalität in erster Linie der Durchsetzung von Distinktionsinteressen der Oberschicht (Grotlüschen, 2011, S. 32). Legitime Literalität meint dabei zum einen akademisches, argumentierendes Schrifttum mitsamt Zitationskultur und Schlussfolgerungen, Problematisierungen und Offenheiten, aber auch die von der Oberschicht bevorzugte distinktive, ironisierende und ausgrenzende Schriftkultur, die sich insbesondere von der auf alltäglichen Nutzen und Zwecke ausgerichteten Basalen und Mainstream-Literalität abgrenzt. Charakteristisch sind Merkmale wie Ironie, Selbstgenügsamkeit, Zitation, Anspielung, Kritik und scheinbare Interesselosigkeit – scheinbare Interesselosigkeit deswegen, weil die Interesselosigkeit und Zweckfreiheit der Schriftsprache für die auf unmittelbaren Nutzen orientierte Unter- und teilweise Mittelschicht nicht relevant erscheint und damit gerade den Distinktionsinteressen der Oberschicht entgegenkommt.

Literalität erscheint vor diesem Hintergrund als grundlegend hegemonial und hierarchisch und jeder Ansatz, der den Zusammenhang von Literalität und Gesellschaft ausblendet, blendet damit auch die zugrunde liegenden gesellschaftlichen Hierarchien und Machtstrukturen aus. Insofern grenzt sich Grotlüschen hier insbesondere von dem Ansatz der multiplen Literalitäten ab, der trotz der prinzipiell hegemoniekritischen Ausrichtung der New Literacy Studies dazu tendiert, gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsstrukturen unsichtbar zu machen. Grotlüschen plädiert daher vielmehr für eine hierarchische Sichtweise auf Literalität in dem Sinne, „dass es multiple und situierte Handlungsweisen mit Schrift gibt, jedoch [...] diese vor der Folie einer hierarchischen Gesellschaft auch ungleich verteilt, ungleich komplex und ungleich durchsetzungsstark“ (ebd., S. 34) sind. Nur auf der Basis eines Modells, welches neben der Vielfalt und Situietheit von Literalität auch deren Hierarchie und hierarchische Struktur anerkennt, ist es möglich, den Konflikt über die Aushandlung dessen, was in einer Gesellschaft legitime Geltung beanspruchen darf, zutage zu fördern und zur Diskussion zu stellen (ebd., S. 33; Grotlüschen et al., 2009, S. 63).

Insbesondere für den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung scheint ein solcher hegemoniekritischer Ansatz wichtig, da er den Relativismus der Multiplen Literalitäten, der sich gegen „die eine Literalität für alle“ ausspricht, damit kritisieren kann. Die implizite These, jeder könne nunmehr auf seine eigene Art und Weise literalisiert werden, wird zurückgewiesen (Grotlüschen et al., 2009, S. 22). Eine Relativierung der unterschiedlichen Wertigkeiten von Literalitäten würde eine gesellschaftlich durchgesetzte Legitimität bestimmter Literalitäten lediglich verschleiern und Ungleichheiten aufrechterhalten. Vor diesem Hintergrund fragt Grotlüschen nach jenen Merkmalen von Literalität, die im Gegensatz zu der nur den Interessen der Oberschicht dienenden Legitimen Literalität tatsächlich für alle Menschen in den verschiedenen Anwendungskontexten von Bedeutung bzw. legitim sein kann (Grotlüschen, 2011, S. 24). Dazu

bestimmt sie diejenigen Eigenschaften und Kriterien von Schrift, die für die gesamte deutsche Schrift gelten und Elemente einer sogenannten basalen „Basis-Literalität“ darstellen können:

- das einzelne *Schriftelement* (Buchstabe, Wort, Satz, Text),
- die *Symbollänge*, also die Anzahl der Zeichen (Buchstaben, Wörter, Sätze),
- der *Phonemstufenaufbau* (sechs Stufen nach Reuter-Liehr, 2008),
- die *Gebräuchlichkeit* der einzelnen Wörter (Definition des gebräuchlichen Wortschatzes),
- sowie die angewandte *Strategie* beim Schreiben (Stufen, nach denen Schriftspracherwerb vollzogen wird) (Grotlüschen et al., 2009, S. 63, Herv. i. O.).

Anwendung finden diese Kriterien insbesondere in den Alpha-Levels, welche als Kompetenzmodell den Literalitätsprojekten „lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften“ (Grotlüschen et al., 2011) und „leo. – Level-One Studie“ (Grotlüschen & Riekman, 2012) zugrunde liegen und auf diese Weise den Literalitätsdiskurs in der Erwachsenen- und Weiterbildung mitgestalten.

3.4 Zwischenfazit: Dominante Sichtweisen auf Literalität werden institutionell legitimiert und durchgesetzt

Ziel dieses Kapitels war es, den soziokulturellen Zugang der New Literacy Studies darzustellen und im Hinblick auf die dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen zu untersuchen, wie sich unterschiedliche gesellschaftliche Sichtweisen auf Literalität herausbilden und welche Rolle hierbei soziokulturelle Aspekte sowie Interessen und Machtverhältnisse spielen.

Anhand der vorgestellten Ansätze lässt sich als Kern der New Literacy Studies die Annahme herausarbeiten, dass es nicht ein universales Konzept von Literalität gibt, sondern aufgrund der soziokulturellen, diskursiven Einbettung eine Vielfalt unterschiedlicher Literalitäten existiert. Literalität wird dabei nicht auf kognitive Lese- und Schreibkompetenzen reduziert, sondern umfasst verschiedene Formen und Praktiken der Verwendung von Literalität im Alltag (*multiple literacies*). Aufgrund der Verquickung der Literalitätspraktiken mit Interessen und Machtstrukturen im jeweiligen soziokulturellen Kontext werden diese gesellschaftlich allerdings nicht als gleichwertig, sondern als unterschiedlich angemessen und legitim bewertet. Insbesondere diejenigen Sichtweisen und Praktiken, die von mächtigen gesellschaftlichen Institutionen, wie z.B. staatliche Schulen, reproduziert werden, können sich übergreifend als „legitime Literalitäten“ (*dominant literacies*) durchsetzen, während andere Sichtweisen auf Literalität gesellschaftlich abgewertet und marginalisiert werden.

Überträgt man diese Ansätze und Konzepte auf den Gegenstand dieser Forschungsarbeit, so lassen sich folgende forschungsleitenden Fragestellungen für die Erforschung des Verständnisses von Grundbildung aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung ableiten:

- *Welche unterschiedlichen Perspektiven auf Grundbildung lassen sich in der öffentlichen Bildungsverwaltung vorfinden? Gibt es Verständnisse von Grundbildung, die dominanter und legitimer sind als andere? Welche Sichtweisen auf Grundbildung werden abgewertet und marginalisiert, d.h. werden von der öffentlichen Bildungsverwaltung nicht als angemessen betrachtet?*
- *Auf welche sozialen Praktiken, kulturellen Modelle, Diskurse und Ideologien sind diese Sichtweisen auf Grundbildung Erwachsener begründet? Welche Einstellungen, Werte und Normen liegen diesen zugrunde? Welche formalen, aber auch informellen sozialen Institutionen stehen dahinter und bringen diese im Kampf um Deutungshoheit und Machtkonstitution hervor? Wer profitiert davon?*

Für die Erforschung des Verständnisses von Grundbildung aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung folgt daraus, dass neben der Erforschung der dominanten und marginalisierten Sichtweisen auf Grundbildung auch die im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung spezifischen Praktiken, Institutionen, Interessen, Werte, Normen und Machtverhältnisse in den Blick genommen werden müssen, die für die Konstitution von legitimer Bildung von Bedeutung sind. Gegenstand des folgenden Kapitels ist es daher, das Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung sowie die dort relevanten Akteure, Institutionen und Strukturen näher zu betrachten und eine heuristische Rahmung für das weitere empirische Vorgehen zu erarbeiten.

4. Die öffentliche Bildungsverwaltung im Kontext von Macht und Interessen: heuristische Zugänge zum Feld der Untersuchung

In den beiden vorangegangenen Kapiteln dieser Arbeit wurde aufgezeigt, dass der Begriff „Grundbildung“ keineswegs einheitlich verstanden wird, sondern aufgrund von außen an ihn herangetragenem Interessen und Ansprüchen divers konzipiert und kontrovers diskutiert wird. Was unter Grundbildung verstanden wird, ist vor allem im Zusammenhang mit den Interessen, Zielen und Ansprüchen der beteiligten Akteure zu verstehen und angesichts der Konsequenzen seiner Konstruktion keineswegs trivial (Kapitel 2). Unter der Perspektive der New Literacy Studies kann zudem angenommen werden, dass sich insbesondere solche Sichtweisen auf Grundbildung gesellschaftlich als angemessen und legitim durchsetzen, die durch mächtige soziale Institutionen im Rahmen sozialer Praxen unterstützt und reproduziert werden (Kapitel 3). Aus diesen Annahmen folgt, dass Sichtweisen und Begriffsverständnisse von Grundbildung stets soziokulturell verankert sind und eine Analyse solcher Begriffsverständnisse folglich auch mit Blick auf den soziokulturellen und institutionalisierten Kontext, in dem sie hervorgebracht und legitimiert werden, sowie den dort zur Konstruktion von Legitimität durchgesetzten Interessen und Macht- bzw. Herrschaftsstrukturen erfolgen muss (Grenfell, 2009, S. 445).

Für die Erforschung des Verständnisses von Grundbildung aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung bedeutet dies, dass neben der Erforschung der dominanten und marginalisierten Sichtweisen auf Grundbildung auch die im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung spezifischen Praktiken, Institutionen, Interessen, Werte, Normen und Machtverhältnisse in den Blick genommen werden müssen, die für die Entscheidung und Gestaltung als legitim betrachteter Bildungskonzepte dort von Bedeutung sind. Gegenstand dieses Kapitels ist es daher, das Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung sowie die dort relevanten Akteure, Institutionen und Strukturen näher zu betrachten und einen heuristischen Zugang für das weitere empirische Vorgehen dieser Arbeit zu entwickeln. Daraus ergeben sich für dieses Kapitel folgende forschungsleitende Fragestellungen: *Wie werden Entscheidungen im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung getroffen? Welche Bedeutung haben der soziokulturelle Kontext und die darin wirksamen Praktiken, Institutionen, Interessen und Machtaspekte für das als legitim betrachtete Handeln, Entscheiden und Denken der öffentlichen Bildungsverwaltung? Welche Rolle spielen dabei Interessenkonflikte, Machtkämpfe und Hierarchien?*

Theoretisch anschlussfähig erscheint hier zunächst der in der Weiterbildungsfor- schung rezipierte Steuerungs- und Governancediskurs, welcher neben der Steuerung und Regulation von Weiterbildungsorganisationen, Lehr-Lernprozessen und Wissens-

produktion insbesondere auch die Steuerung von Weiterbildung auf Ebene von Politik und öffentlicher Verwaltung zum Gegenstand hat (Kapitel 4.1). Betrachtet werden Steuerungsmöglichkeiten und -wirkungen einflussreicher Akteure inklusive deren Handlungsorientierungen, -ressourcen und Interaktionsformen (Ioannidou, 2011, S. 270; Hof, Ludwig & Schäffer, 2011b). Im Anschluss an die forschungsleitenden Fragestellungen wird im Folgenden zunächst bezugnehmend auf verschiedene Ansätze und Theorien herausgearbeitet, welche Steuerungs- und Gestaltungsimpulse insbesondere auf Ebene der öffentlichen Bildungsverwaltung mit Blick auf Weiterbildung vorzufinden sind (Kapitel 4.2). Dabei wird die Bedeutung von Gesetzgebung und Recht (Kapitel 4.2.1), von soziokulturellen Institutionen, Werten und Normen (Kapitel 4.2.2) sowie von Akteurskonstellationen und Netzwerken (Kapitel 4.2.3) für das Handeln und Entscheiden in der öffentlichen Bildungsverwaltung herausgearbeitet.

In einem zweiten Schritt wird sodann vertieft auf gesellschaftliche Machtstrukturen, Interessen und Hierarchien eingegangen, die im Anschluss an die vorangegangenen Kapitel 2 und 3 eine wichtige Rolle hinsichtlich der Ein- und Abgrenzung einer Grundbildung Erwachsener spielen. Die in Kapitel 4.2 dargestellten Ansätze und Konzepte werden daraufhin befragt, inwieweit sie geeignet sind, Aspekte wie Macht, Hierarchie und Interessen konzeptionell abzubilden und analytisch aufzudecken. Im Anschluss daran werden zwei weitere Ansätze dargestellt, die neben der Berücksichtigung von Macht und Herrschaft zudem auch den Individual- und Subjektstandpunkt der beteiligten Akteure und damit auch deren subjektive Gründe und Interessen thematisieren: Bourdieus Feldtheorie und hier insbesondere seine Ausführungen zum Staat und zur öffentlichen Verwaltung als Feld der Macht (Kapitel 4.3.1) sowie Holzkamps subjektwissenschaftliche Handlungstheorie mit Fokus auf die subjektlogische Begründung (Kapitel 4.3.2). Während mit Bourdieus Theorie eine Analyse der Verwobenheit von Handeln und Entscheiden mit Herrschaft und Macht ermöglicht wird und damit blinde Flecken der Steuerungstheorien bearbeitet werden können, erfolgt mit Holzkamp ein subjektwissenschaftlicher Perspektivwechsel, welcher das Subjekt als ein gesellschaftlich eingebettetes und zugleich doch handlungsfähiges Wesen betrachtet. Auf diese Weise wird es möglich, die Durchsetzung eines als angemessen geltenden Verständnisses von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung aus Perspektive der hier handelnden Akteure zu untersuchen, ohne den soziokulturellen, institutionellen Kontext sowie die darin eingebetteten Machtfaktoren und Interessen zu vernachlässigen. Gerade mit Blick auf die aktuelle Herausforderung der öffentlichen Bildungsverwaltung, im Zuge ihres bildungspolitischen Förderauftrags eine angemessene Ein- und Abgrenzung von Grundbildung vorzunehmen, erscheint die konzeptionelle Berücksichtigung dieser beiden Aspekte wichtig, handelt es sich doch um individuelle Akteure, die im Rahmen eines machtdurchsetzten Feldes handelnd tätig sind.

4.1 Zum Wandel des Steuerungsdiskurses in der Weiterbildung

Die Frage, wie weiterbildungsbezogene Organisationen, Programme und Themen insbesondere auch durch Staat und Verwaltung gestaltet und reguliert werden, wird in der Weiterbildungsforschung unter dem Stichwort der „Steuerung“ diskutiert. So gaben Hartz und Schrader im Jahr 2008 einen Sammelband mit dem Titel „Steuerung und Organisation in der Weiterbildung“ (2008a) heraus, 2010 folgte die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zum Thema „Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung“ (Hof et al., 2011b). Das Interesse an diesem Thema ist keineswegs neu, bereits seit den 1960er Jahren werden Steuerungsfragen im Kontext verschiedener nationaler und regionaler Gutachten thematisiert, beispielsweise der Gutachten des Deutschen Ausschusses (1960) und des Deutschen Bildungsrats (1970) sowie einer Reihe von Länderstudien, -berichten und -expertisen (z.B. Faulstich, Teichler, Bojanowski & Döring, 1991; Faulstich, Teichler & Döring, 1996; Grotlüschen, 2008, S. 19).⁹

Kern der Steuerungsforschung ist laut Schrader die „Frage, wer was wie, warum und wozu zielgerichtet zu beeinflussen [...] sucht“ (Schrader, 2008b, S. 31). Dabei wird untersucht, welche Einfluss-, Entscheidungs- und Steuerungsmöglichkeiten den Akteuren in der Erwachsenen- und Weiterbildung zugeschrieben werden können und wie sich hierfür theoretische und wissenschaftstheoretische Modelle analytisch heranziehen lassen (Hof, Ludwig & Schäffer, 2011a, S. 1). Steuerung wird in diesem Kontext als zielgerichtetes Handeln in einem sozialen System aufgefasst, das Entwicklungen eine Richtung zu geben versucht (Schrader, 2008b, S. 31; Mayntz, 2004b). Entsprechend lässt sich Weiterbildung als Gegenstand und Ergebnis von Steuerungsaktivitäten in und durch Organisationen und Akteurskonstellationen konzipieren. Insbesondere die öffentliche Bildungsverwaltung auf Länderebene spielt bei der Steuerung, Regulierung und Gestaltung von Erwachsenen- und Weiterbildung eine wichtige Rolle, denn aufgrund der Kulturhoheit der Länder fällt insbesondere die allgemeine Weiterbildung – und damit auch die Grundbildung Erwachsener, die formal der allgemeinen Weiterbildung zugerechnet wird – in den Aufgabenbereich der Kultusministerien. Während die leitenden Ministerialbürokratinnen und Ministerialbürokraten die Aufgabe haben, den politischen Willen zu exekutieren und zugleich in vielfältiger Weise auf Politik einzuwirken – beispielsweise durch Agendasetting, strategische Interaktion im Prozess der Politikgestaltung sowie durch Ausgestaltung und Überwachung der Implementation – liegt die konkrete Ausgestaltung von Programmen selbst im Aufga-

⁹ Eine Übersicht über Gutachten und Entwicklungspläne zur Weiterbildung in Deutschland 1960–2000 findet sich bei Faulstich und Vespermann (2002a, S. 34–35).

benbereich der Ministerialreferate. Deren Aufgabe ist es, so Dederling (2010), die in den Gesetzen geregelten politischen Vorgaben umzusetzen, wobei sie sich dabei innerhalb eines Spielraums bewegen können, der es ihnen erlaubt, je nach Fall die Realisierung von Vorgaben zu differenzieren und zu modifizieren (ebd., 2010, S. 66). Darüber hinaus gestaltet die öffentliche Bildungsverwaltung Weiterbildung, indem sie Impulse für die Politik gibt, Informationen sammelt, Probleme und Handlungsfelder identifiziert, Handlungsalternativen und Konzepte entwickelt und Entscheidungen initiiert (Bogumil, Ebinger & Jochheim, 2012, S. 154; Nuissl, 2007, S. 376). Folglich befindet sich auf dieser Ebene auch jener Informationsstand und jenes Hintergrundwissen, das notwendig ist, um Problemlösungsprozesse im Detail bewältigen zu können (Tillmann, Dederling, Kneuper, Kuhlmann & Nessel, 2008, S. 20).

Seit den 1990er Jahren lässt sich eine „Akzentverschiebung“ (Mayntz, 2004b) hinsichtlich dominanter normativer und analytisch-deskriptiver Steuerungskonzepte erkennen, die mit einer veränderten Rolle und Bedeutung von Staat und öffentlicher Verwaltung als Steuerungsakteure einhergeht. Brüsemeister spricht hier von aufeinanderfolgenden „Wellen“ verschiedener „Moden“ der Steuerung, die als Perspektivwechsel „von Staat, zu Markt, zu Governance“ (Brüsemeister, 2011, S. 8), von „Staat zu Markt zu Kooperation in Netzwerken“ (Faulstich, 2010a) oder als „Dreischritt von ‚Planung‘ über ‚Steuerung‘ zu ‚Governance‘“ (Grande, 2012, S. 569) diskutiert werden und laut Schrader Unterschiede hinsichtlich der beteiligten Akteure, Gegenstände und Formen der Steuerungsaktivitäten aufweisen (Schrader, 2011a, S. 18; Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 20; Benz, Lütz, Schimank & Simonis, 2007a, S. 12). So ist der frühe kontinentaleuropäische Steuerungsdiskurs der 1950er Jahre dadurch charakterisiert, dass den staatlichen Akteuren gegenüber der Gesellschaft und den dort vorhandenen Gruppen traditionell eine herausgehobene steuerungspolitische Bedeutung beigemessen wird. Im Zentrum der Steuerung von Weiterbildung steht laut Schrader zu dieser Zeit die Bildungsökonomie als Leitwissenschaft, deren Gegenstand die Absicherung und Stimulierung von Wirtschaftswachstum durch staatliche Investitionen in Bildung darstellt (Schrader, 2011a, S. 34). Leitbild für das Steuerungshandeln sei zunächst ein Modell zentralistisch-technokratischer Globalplanung, welches sich an einer sozialwissenschaftlich fundierten Bildungsplanung unter ökonomischen Maßgaben orientiere (Schrader, 2008b, S. 34; Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 19). Der Staat wird als zentrale gesellschaftliche Steuerungsinstanz und Garant öffentlicher Wohlfahrt angesehen. Steuerung beruht insbesondere auf bürokratisch-hierarchischen Eingriffskompetenzen bzw. einer hierarchisch geprägten Steuerung, beispielsweise durch Geld und Rechtsetzung (Gawron, 2010, S. 5; Luthardt, 1999, S. 157). Der öffentlichen Bildungsverwaltung kommt traditionell die Rolle eines „Vollzugsagenten“ für die Umsetzung bildungspolitischer Entscheidungen zu, die durch demokratisch legitimierte Instanzen getroffen werden (Jann & Wegrich, 2004, S. 196–197). So hat laut Jäger (2005, S. 42–43) vor

allem der durch den Deutschen Bildungsrat 1970 vorgelegte „Strukturplan für das Bildungswesen“ dem Staat und den Kommunen als Träger der öffentlichen Bildungseinrichtungen eine starke Stellung mit regulierender und strukturgebender Funktion zugewiesen. Beispiele sind die Planung des Bildungswesens auf Bund-Länder-Ebene, die Festlegung verbindlicher Mindeststandards und die staatliche Finanzierung des Bildungswesens (ebd., S. 42).

Aufgrund von inneren Konflikten und wirtschaftlichen Problemen kommt es allerdings in den 1970er Jahren zu einem konzeptionellen und begrifflichen „Perspektivwechsel“ (Gawron, 2010, S. 14–15), der Konsequenzen hinsichtlich der zugesprochenen Steuerungsfähigkeit des Staates und dem damit verbundenen Konzept hierarchischer Steuerung hat (Ioannidou, 2011, S. 267). Angesichts des Scheiterns der zumeist rein staatlichen Steuerungs- und Planungsansätze ist von „Staatsversagen“ und einer „Unregierbarkeit“ der Gesellschaft die Rede (Mayntz, 2004a, S. 67; Gawron, 2010, S. 6). Die Kritik richtete sich vor allem gegen eine auf staatliches Handeln fixierte Bildungsökonomie, regulative Politik und ihr hierarchisches Befehlsmodell mit Geboten, Verboten und Strafandrohungen (Mayntz, 2004a, S. 67–68). Dies hatte insbesondere in England, Neuseeland und Australien in den 1980er Jahren eine Wende hin zu markt- und wettbewerbsorientierten Steuerungsansätzen zur Folge (Schrader, 2008b, S. 35). Auch in Deutschland ist der öffentliche Bereich der Bildungspolitik durch ein neues wirtschaftsliberales Konzept bestimmt, welches auf die Festlegung und Durchsetzung einer marktwirtschaftlichen Politik in allen Bereichen staatlichen Handelns ausgerichtet ist. So lehnte das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) in seinen 1985 veröffentlichten „Thesen zur Weiterbildung“ staatliche Planung und Lenkung von Weiterbildung explizit ab (BMBW, 1985, S. 6) – mit der von Jäger skizzierten Folge, dass sich der Einfluss des Staates in den 1980er Jahren stetig verflüchtigt habe und öffentliche Verantwortung mehr und mehr durch Sozialpartnerinnen und Sozialpartner wahrgenommen werde (Jäger, 2005, S. 43). Das bildungspolitische Planungshandeln auf Bund- und Länderebene „beschränkt sich auf einzelne Impulse in Form von Förderung von Modellvorhaben oder spezifischer Programme“ (ebd.).

Doch auch hier wird relativ bald ein Scheitern reiner Marktsteuerung im Sinne eines „Marktscheiterns“ konstatiert, denn Privatisierung und Deregulierung führen entweder zu neuem Regelungsbedarf im öffentlichen Interesse oder zu einem erhöhten staatlichen Zuschussbedarf (Mayntz, 2004a, S. 68; Brüsemeister, 2011, S. 8). Die Suche nach einem dritten Weg führte in den 1990er Jahren schließlich zum Modell des „kooperativen Staates“ (Ritter, 1979), welcher durch das Zusammenwirken von Staat und Zivilgesellschaft bei der Regelung kollektiver, öffentlicher Sachverhalte im gemeinschaftlichen Interesse charakterisiert ist. Diese seit den 1990er Jahren auch als *Governance* bezeichnete Perspektive umfasst das Insgesamt aller möglichen Steuerungsdimensionen, d.h. „Staat + Markt + Zivilgesellschaft“ (Brüsemeister, 2011, S. 8), ver-

bunden mit dem Aufkommen neuer Akteure jenseits des Nationalstaats sowie neuer Instrumente und Praxen (Ioannidou, 2011, S. 269–270). Normativ verstanden als ein neuartiges Konzept des Steuerns und Regierens,¹⁰ wird das traditionelle Verständnis von Staat und öffentlicher Verwaltung als zentrale Instanz für die Vorbereitung, Durchsetzung und Umsetzung von Politikinhalten relativiert. Betont wird, dass in hierarchisch strukturierte Organisationen immer auch Gemeinschaft und Markt hineinwirken, dass die öffentliche Verwaltung beispielsweise durch Netzwerke mit ihrer Umwelt verbunden ist (Jann & Wegrich, 2004, S. 194, 210; Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 23). Laut Faulstich können komplexere Governancestrukturen gegenüber den Alternativen von Markt und Staat „offenere Perspektiven eröffnen, welche der Systemkomplexität der Weiterbildung eher angemessen sind“ (Faulstich, 2010b, S. 14). Intermediäre Institutionen, wie Netzwerke und Kooperationen, schieben sich zwischen Markt und Staat und werden quasi zu einer dritten Regulationsstrategie, deren Logik auf Aushandlung und Kompromiss beruht (ebd., S. 12; Faulstich & Haberzeth, 2007, S. 33; Faulstich & Zeuner 2000).¹¹

Auf einer analytisch-deskriptiven Ebene fungiert Governance als ein „Trick“, Dinge neu zu sehen“ (Brüsemeister, 2011, S. 9). Diese besondere „Sichtweise auf die Realität“ (Benz, Lütz, Schimank & Simonis, 2004, S. 6; Jann & Wegrich, 2004, S. 194) besteht darin, steuerungsbezogenes Handeln von Staat, Markt und Zivilgesellschaft gemeinsam zu betrachten (Brüsemeister, 2011, S. 8). Governance meint insofern

das Gesamt aller nebeneinander bestehenden Formen der kollektiven Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte: von der institutionalisierten zivilgesellschaftlichen Selbstregulierung über verschiedene Formen des Zusammenwirkens staatlicher und privater Akteure bis hin zu hoheitlichem Handeln staatlicher Akteure (Mayntz, 2004a, S. 66).

Governance ist also weniger als Gegenbegriff zur hierarchisch geprägten, nationalstaatlichen Steuerung,¹² sondern vielmehr als umfassender „Oberbegriff für sämtliche vorkommenden Muster der Interdependenzbewältigung zwischen Staaten sowie zwischen

10 Ansätze wie „good governance“, „global governance“, „governance without government“ und „corporate governance“ repräsentieren normative Konzepte von Governance (Mayntz, 2004a, S. 66; Ziai, 2003, S. 411–412; Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 22; Benz, 2004, S. 18, 25–26).

11 Allerdings kann es auch hier bei überzogenen Ansprüchen laut Faulstich und Haberzeth zu einem „Netzwerkversagen“ (Faulstich, 2010a, S. 44; Faulstich & Haberzeth, 2007, S. 33) bzw. zu einer Anspruchsüberbelastung kommen: Abstimmungsbedarf einer großen Zahl von Akteuren, resultierend steigender Zeitbedarf, fehlende Kontinuität, wachsende Koordinationsprobleme, zunehmender Verhandlungsaufwand, Fortbestehen von Hierarchie und Macht, Leugnen oder Verschieben von Konflikten (Faulstich, 2010b, S. 14). Wirksame „Supportstrukturen“ (Faulstich et al., 1991) werden empfohlen.

12 Darüber hinaus existiert auch eine Auslegung von Governance als Gegenbegriff zu hierarchischer Steuerung. Eine kritische Stellungnahme dazu findet sich bei Mayntz (2004a, S. 66) sowie Benz et al. (2007a, S. 13).

staatlichen und gesellschaftlichen Akteuren“ (Benz et al., 2007a, S. 13) zu verstehen. Er wird nicht nur auf die Perspektive eines (nationalstaatlichen) Akteurs reduziert, sondern nimmt zusätzlich Koordinations- und Regulationsformen jenseits von Hierarchie und Markt sowie gesellschaftliche Akteure, die in Interaktion mit Staat und Markt treten, in den Fokus (Ioannidou, 2011, S. 267–268). Vor allem in Bildungssystemen erscheinen Maßnahmen, Programme und Leistungen aus dieser Perspektive nicht mehr nur als das Ergebnis einseitiger Tätigkeiten, insbesondere des Staates und der Bildungsverwaltung, sondern als eine Ko-Produktion kollektiver Akteure. Bildungsleistungen werden multi-kausal erzeugt, durch politisch-administrative, pädagogische und zivilgesellschaftliche Beiträge, wodurch der Staat nicht obsolet, sondern in seiner Bedeutung als „alleiniger Garant des Gemeinwohls“ (Jann, 2008, S. 14) relativiert wird (Schrader, 2008a, S. 388; Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 24).¹³ Damit gelangen beispielsweise auch Netzwerke als kooperative Steuerungsform zwischen bzw. jenseits von Markt und Hierarchie verstärkt in den Blick (Faulstich, 2010a; Faulstich & Zeuner 2000; Schwarz & Weber, 2010, S. 70; Schrader, 2011a, S. 25). Inmitten dieses Spannungsfeldes zwischen der Forderung von öffentlicher Verantwortung einerseits und Verstaatlichung andererseits kennzeichnet sich das Weiterbildungssystem laut Faulstich durch das Theorem der „mittleren Systematisierung“ (Faulstich et al., 1991, S. 42; Faulstich & Habermas, 2007, S. 25–30). In den Regulationsmodi der Weiterbildung durchdringen sich Marktregulation, Partialinteressen von Verbänden und Parteien sowie staatliche Steuerung und es gilt ein „hohes Maß von Nichtfestgelegtheit“ (Faulstich, 2010b, S. 12).

Ausgehend von diesem skizzierten Wandel ergeben sich für die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage durchaus Konsequenzen. Betrachtet man Weiterbildung Erwachsener nämlich als Resultat des Zusammenwirkens von Staat, Markt und gesellschaftlichen Akteuren, so ist auch das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung als etwas zu betrachten, das neben den Interessen und Strukturen der öffentlichen Bildungsverwaltung auch von anderen Akteuren, Strukturen und Prozessen beeinflusst ist. Diese Vielschichtigkeit und Verwobenheit des Handelns und Entscheidens auf Ebene der öffentlichen Bildungsverwaltung inklusive der damit verbundenen Konsequenzen für die Konzeption von legitim betrachteter Weiterbildung gilt es im Folgenden zu beleuchten. Zunächst werden dazu verschiedene theoretische Ansätze der Steuerungs- und Governanceforschung vorgestellt, die auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung zur Beschreibung von Steuerungs- und Gestaltungsimpulsen auf Ebene der öffentlichen Bildungsverwaltung herangezogen werden.

13 Sowohl Faulstich (2011b, S. 163) als auch Schwarz und Weber (2010, S. 67–68) weisen allerdings darauf hin, dass der Weiterbildungsbereich schon immer nur begrenzt staatlich gesteuert und von Formen wie beispielsweise Kooperation und Netzwerken durchsetzt ist. Kooperationen und Netzwerke werden bereits in den 1970er Jahren bildungspolitisch gefordert (ebd., S. 67).

4.2 Steuerungs- und Gestaltungsimpulse in der öffentlichen Bildungsverwaltung

Zur Untersuchung von Steuerung und Governance im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung lassen sich unterschiedliche theoretische Ansätze heranziehen. So unterscheiden beispielsweise Benz, Lütz, Schimank und Simonis (2007b) insgesamt acht Theorieperspektiven, nämlich Neoinstitutionalismus, Kybernetik, Systemtheorie, Netzwerktheorien, Organisationstheorien, Regulations- und Regimetheorie sowie rechts- und verwaltungswissenschaftliche Ansätze. Hinsichtlich der Frage, wie auf Erwachsenen- und Weiterbildung bezogene Entscheidungen begründet und legitimiert werden, wird im Folgenden eine Reihe von organisations- und verwaltungswissenschaftlichen Konzepten und Ansätzen näher betrachtet, welche auch in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung immer wieder im Kontext von Steuerung und Gestaltung von Weiterbildung thematisiert werden: Hierarchie, Gesetzgebung und Recht (Kapitel 4.2.1), soziokulturelle Institutionen, Werte und Normen (Kapitel 4.2.2) sowie Akteurskonstellationen und Netzwerke (Kapitel 4.2.3). Dabei geht es zum einen um eine theoretische Verortung in Modellen von Steuerung und Regulation von Weiterbildung, aber immer auch um die Frage, welche Konsequenzen sich hieraus für die legitime Konstruktion von Bildungskonzepten – beispielsweise Grundbildung – aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung der Länder ergeben.

4.2.1 Hierarchie, Gesetzgebung und Recht

Klassische Steuerungs- und Gestaltungsinstrumente der öffentlichen Bildungsverwaltung stellen nach wie vor Hierarchie, Gesetze und rechtliche Normierungen dar, auf deren Basis die staatliche Finanzierung und Förderung von Weiterbildung in der Praxis geschieht. Einen grundlegenden Zugang zur Steuerungsbedeutung von Hierarchie, Recht und Gesetz liegt insbesondere mit dem von dem Soziologen Weber entwickelten Bürokratiemodell vor. Vor allem auf die öffentliche Verwaltung bezogen beschreibt Weber in seinem Werk „Wirtschaft und Gesellschaft“ (Weber, 1922/1972) Bürokratie aus einer herrschaftssoziologischen Perspektive als den „Idealtypus einer rationalen und legalen Herrschaft“ (ebd., S. 126). Diese zeichnet sich im Unterschied zur charismatischen und traditionellen Herrschaftsform durch Regelorientierung, funktionale Arbeitsteilung und Spezialisierung, Hierarchie, Schriftlichkeit bzw. Aktenmäßigkeit sowie Neutralität und Professionalität durch das „Berufsbeamtentum“ aus (ebd., S. 124–126). Die Amtsführung erfolgt dabei „nach generellen, mehr oder minder festen und mehr oder minder erschöpfenden, erlernbaren Regeln“ (ebd., S. 704), was die sachliche, personenunabhängige Erledigung von Aufgaben nach berechenbaren, gesatzten und schriftlichen Regeln mit sich bringt. Damit wird insbesondere die Bindung an Recht und Gesetz sowie die Einhaltung der zugeordneten Funktionen, Zuständigkeiten und Kompetenzen zur

Grundlage der Verwaltung, die darüber die Effizienz sowie auch Legitimität des Staates garantiert: „Die Verwaltung wird hierbei als Vollzugsorgan der Politik gesehen. Ihre Funktion ist: Umsetzung der politischen Vorgaben im Rahmen von Recht und Gesetz“ (Kegelman, 2013, S. 248). Auch die öffentliche Bildungsverwaltung lässt sich folglich zunächst als ein Regelsystem verstehen, welches durch staatliche Gesetzgebung und Politik hierarchisch geordnet ist.

Bezogen auf die Erwachsenen- und Weiterbildung sowie das darauf bezogene Entscheiden und Handeln in der öffentlichen Bildungsverwaltung ist allerdings charakteristisch, dass in Deutschland kein einheitliches und in sich geschlossenes Weiterbildungsrecht existiert, sondern zahlreiche Gesetze, Verordnungen und Satzungen stark zersplittert sind (Grotlüschen, Haberzeth & Krug, 2010, S. 347; Faulstich & Haberzeth, 2007, S. 25, 61). Während auf europäischer und internationaler Ebene ein subsidiäres Recht der Bildung und Beschäftigung existiert, sind auf nationaler Ebene die Kompetenzen zwischen Bund und Ländern aufgeteilt. Insbesondere den Ländern kommt dabei die Gesetzgebungskompetenz für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung zu. Diese sogenannte Kulturhoheit der Länder ergibt sich dabei aus der Kompetenzregelung laut Artikel 30 sowie Artikel 70 Abs. 1 Grundgesetz (GG), wonach die Länder für all diejenigen Gegenstände zuständig sind, die nicht ausdrücklich dem Kompetenzbereich des Bundes zugewiesen sind. Zudem kann der Bund in den Bereichen der beruflichen Weiterbildung sowie der individuellen Ausbildungsförderung unter bestimmten Voraussetzungen konkurrierend tätig sein (Grotlüschen et al., 2010, S. 348). Bundesrechtliche Regelungen zu Weiterbildung finden sich explizit in den Sozialgesetzbüchern (SGB I, II, III und IX), dem Berufsbildungsgesetz (BBiG), dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG), dem Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) sowie dem Zuwanderungsgesetz (ZuwG) (ebd., S. 353–356). Auf Länderebene ist die Zuständigkeit für „allgemeine Weiterbildung“ in 14 Bundesländern über Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze festgehalten, die im Wesentlichen Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre erstmals verabschiedet wurden.¹⁴ Sie regeln das Verhältnis des Staates zu den Einrichtungen und Trägern der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie Fragen zur Programmatik, Organisation, Finanzierung und Qualität von Weiterbildung (ebd., S. 349, 359; Faulstich & Haberzeth, 2007, S. 57). Weitere länderspezifische Bestimmungen zur Weiterbildung finden sich zudem in den Bildungsfreistellungsgesetzen sowie – insbesondere zum Erwerb schulischer Abschlüsse – in den Schulgesetzen.

Angesichts der mit den Weiterbildungsgesetzen intendierten regulierenden und strukturbildenden Wirkung auf die Weiterbildung in Deutschland verstehen Hartz und Schrader die Weiterbildungsgesetze als ein prototypisches Beispiel für eine lineare, staats-

14 Bis auf Berlin und Hamburg existiert in allen Bundesländern ein eigenständiges Gesetz zur Weiterbildung. Allerdings finden sich im Berliner Schulgesetz (§123) Bestimmungen zur Weiterbildung (Grotlüschen et al., 2010, S. 357).

zentrierte Steuerung des Bildungswesens (Hartz & Schrader, 2008b, S. 12). Auch an anderer Stelle wird diese strukturbildende Funktion der Weiterbildungsgesetze betont (Faulstich & Haberzeth, 2007, S. 89–90; Schrader, 2008a, S. 388; Jäger, 2005, S. 43):

In ihnen manifestiert sich das Interesse des Staates an funktionsfähigen Strukturen und leistungsfähigen Bildungsangeboten für Erwachsene [...]. Zudem sind die Weiterbildungsgesetze der Länder auch als Versuch des Staates zu werten, Pluralität und Heterogenität von Anbietern und Angeboten in der Weiterbildung zu ordnen, zu strukturieren und zu kanalisieren (Kuhlenkamp, 1997, S. 181–182).

Die Strukturierung und Steuerung über die Weiterbildungsgesetze geschieht dabei vor allem über auf Herrschaft und Macht basierende rechtliche Normierung und finanzielle Förderung, welche die zentralen Steuerungsinstrumente zur Durchsetzung von Programmatik und Organisationsanforderungen darstellen (Grotlüschen et al., 2010, S. 359; Kuhlenkamp, 2005, S. 27; Hartz & Schrader, 2008b, S. 12). Bezuschusst wird dabei beispielsweise über Förderpauschalen, Personalkostenzuschüsse oder auch anteilige Förderung von geleisteten Unterrichtsstunden. Kuhlenkamp weist darauf hin, dass die Weiterbildungsgesetze, deren Förderrichtlinien bestimmte Lernangebote prämiieren (z.B. Bremen und Niedersachsen), das Ziel haben, durch die Zuschussimpulse die Angebotsstruktur der Weiterbildungseinrichtungen zu beeinflussen (Kuhlenkamp, 1997, S. 183). Dabei werden allerdings nur diejenigen Weiterbildungsmaßnahmen gefördert, die im öffentlichen Interesse liegen (Hummelsheim & Weiß, 2010, S. 239–240). Frischkopf betont zudem, dass sich die Steuerungs- und Finanzierungsmodelle der Bundesländer im Hinblick auf das Verständnis des politischen Bildungsauftrags und des politischen Gestaltungswillens unterscheiden (Frischkopf, 2005, S. 34). Eine Übersicht über Gemeinsamkeiten und Unterschiede findet sich in einer kompilierten Expertise der Länderberichte für alle 16 Bundesländer bei Faulstich und Vespermann (2002b).

Seit Mitte der 1990er Jahre zeigt sich allerdings ein tendenzieller Rückzug der Länder aus der finanziellen Zuständigkeit bis hin zu einer Kürzungspolitik und einem Rückzug aus der öffentlichen Verantwortung (Faulstich, 2011b, S. 178; Hummelsheim & Weiß, 2010, S. 244; Kuhlenkamp, 2005, S. 27; Kuhlenkamp, 2007, S. 17; Faulstich & Vespermann, 2002a, S. 63). Laut Kuhlenkamp verlieren die Weiterbildungsgesetze der Länder „auf doppelte Weise an stukturierendem Einfluss“ (Kuhlenkamp, 2005, S. 27), indem es nämlich auf der einen Seite zu einem Rückgang der Landesfinanzierung und damit verbunden zu einem „Bedeutungsverlust landespolitischer Strukturierungen“ (ebd.) komme, auf der anderen Seite zudem die Finanzierung mehr und mehr durch andere Akteure kompensiert werde. Vor allem die Kofinanzierung durch den Europäischen Sozialfonds und die Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), aber auch durch Verbünde, Netzwerke und die Teilnehmenden

selbst, gewinnen an Bedeutung (ebd.; Grotlüschen et al., 2010, S. 361). Zudem zeigt sich, dass die Zuständigkeit für Weiterbildungsförderung in andere Politikfelder wie Wirtschaft oder Arbeit abwandert, die einer eigenen Logik folgen – verbunden mit der Konsequenz, dass die Länder immer mehr Einfluss auch auf die Diskussion und die Festlegung von Inhalten und Zielen der Erwachsenen- und Weiterbildung verlieren: „Je schmäler die materielle Grundlage der Weiterbildungsgesetze wird, desto mehr werden deren weiterbildungspolitische Ziele zur zahnlosen Programmatik ohne Durchsetzungskraft“ (Kuhlenkamp, 2005, S. 27). Neben diesen Tendenzen der Deregulierung zeigt sich allerdings laut Kuhlenkamp in den vergangenen Jahren ebenso auch eine Tendenz zu verstärkter Regulierung. So reagieren die Länder auf die abnehmende Reichweite ihrer weiterbildungsrechtlichen Regelungen mit zunehmender Regelungsverdichtung und dem Versuch größerer Zielgenauigkeit, was auch an den in einigen der Landesgesetze vorgenommenen Novellierungen sichtbar ist (Kuhlenkamp, 2005, S. 28).

4.2.2 Soziokulturelle Institutionen, Werte und Normen

Die öffentliche Verwaltung ist allerdings nicht nur als formales Regelsystem zu verstehen, sondern Jann betont zudem, dass sie auch als ein „System von Institutionen“ (Jann, 2008, S. 17) oder institutionellen Regeln aufzufassen sei. Damit ist gemeint, dass neben formalen Regeln, Gesetzen und Recht auch normative und kognitive Strukturen und Praktiken eine wichtige Rolle bei der Steuerung und Gestaltung von Weiterbildung spielen. Theoretische Ansätze hierzu finden sich insbesondere bei der Ende der 1970er Jahre entwickelten organisations- und sozialwissenschaftlichen Theoriegruppe des Neo-Institutionalismus, welche auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung zur Analyse von Steuerungsaktivitäten in und von Organisationen herangezogen wird (Schraeder, 2008b, S. 37; Hof et al., 2011a, S. 1; Koch, 2011, S. 81).

Kern des Neo-Institutionalismus sind die Beziehungen von Organisationen zu ihrem Umfeld und die daraus resultierenden Folgen für die Form und das Handeln von Organisationen, weshalb er sich folglich auch für die Erforschung von Steuerungsaktivitäten in Organisationen der Verwaltung heranziehen lässt. Die theoretischen Wurzeln des Neo-Institutionalismus reichen dabei zurück bis zu den Mitte des vergangenen Jahrhunderts entwickelten organisationssoziologischen Ansätzen der sogenannten „old institutionalists“, in deren Mittelpunkt die Frage steht, wie Organisation und Gesellschaft zusammenhängen und wie gesellschaftliche Bedingungen auf Organisationen wirken (Senge & Hellmann, 2006, S. 8, 25). Aufgrund der Nähe zur politischen Soziologie stehen bei den old institutionalists neben Institutionen der Wirtschaft, Wert- und Interaktionsmustern, Ideologien und Glaubensinhalten auch Konflikte, Interessenunterschiede, Macht und Herrschaft im Fokus der Untersuchung (ebd., S. 10–11). Mitte der 1970er Jahre werden diese Konzepte schließlich in einigen Aspekten reformuliert und als Neo-Institutionalismus begründet. Weiterhin geprägt von der Vorstellung, dass

Organisationen gesellschaftlich eingebettet und somit durch gesellschaftliche, soziokulturelle Institutionen¹⁵ beeinflusst werden, fokussiert der Neo-Institutionalismus allerdings sehr viel stärker die Beständigkeit und Homogenität zwischen Organisationen und ihrem institutionellen Umfeld und erarbeitet zudem eine Mikroperspektive, die gesellschaftliche Einflüsse auf Handlungsstränge und Akteurskonstellationen innerhalb von Organisationen untersucht (ebd., S. 13). Dabei haben insbesondere drei Werke die theoretische Basis des Neo-Institutionalismus entscheidend geprägt: Meyer und Rowan (1977), DiMaggio und Powell (1983) sowie Zucker (1977).

Meyer und Rowan (1977) arbeiten in ihrem Werk „Institutionalized Organizations. Formal Structures as Myth and Ceremony“ heraus, dass auf Organisationen ein Zwang lastet, sich an diejenigen Verfahren und Praktiken anzupassen, die in der organisationalen Umwelt als rational angesehen werden. Damit weisen sie die bislang vor allem von ökonomischen Theorien vertretene These zurück, dass Effizienz und Effektivität die Strukturierung von Organisationen anleite (Meyer & Rowan, 1977, S. 340–341, 352). Vielmehr zeigen sie, dass durch die Angleichung der organisationalen Strukturen an die organisationale Umwelt Legitimität erlangt wird. Da diese in der organisationalen Umwelt vorherrschenden Rationalitätsannahmen ungeprüft als tauglich bezeichnet werden, um rationale Ziele zu erreichen, werden sie auch als „Mythen“ bezeichnet (ebd., S. 343–345; Hartz, 2009, S. 135). In den Blick geraten so vor allem die Selbstverständlichkeiten und die Unreflektiertheit sozialer Handlungen in Organisationen sowie die Bedeutung von Traditionen und Legitimitätszuschreibungen (Meyer & Rowan, 1977, S. 341; Senge & Hellmann, 2006, S. 14–15; Koch, 2011, S. 83). Weltweit verbreitete auffällige strukturelle Ähnlichkeiten bzw. Isomorphien im Bildungsbereich werden dabei im Sinne des Konzepts der „world polity“ mit der Durchsetzung einer spezifischen Rationalität erklärt, die als universalisierte Form westlicher Vorstellungen angesehen wird (Amos, 2008, S. 72).

Diese Überlegungen werden von DiMaggio und Powell (1983) aufgegriffen und mit einem – wenn auch als „zerstückelt“ kritisierten – Bezug auf Bourdieus Feldbegriff weiterentwickelt (Dederichs & Florian, 2004, S. 70). In ihrem Werk „The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields“ (1983) arbeiten sie den Begriff des „organizational field“ heraus, welcher dazu dient,

15 Der Ausdruck „Institution“ wird in der Erziehungswissenschaft wie auch in der Erwachsenenbildung vielfach synonym zu der Bezeichnung Organisation gebraucht (Koch, 2011, S. 83). Ausgehend von der soziologischen Perspektive, wonach eine solche Synonymisierung unzulässig ist, werden beide Begriffe in dieser Arbeit wie folgt unterschieden: Der Begriff der Institution bezeichnet überindividuelle, Raum und Zeit übergreifende und auf Dauer gestellte Verhaltenserwartungen, die das soziale Verhalten und Handeln von Individuen, Gruppen und Gemeinschaften formt, stabilisiert und lenkt, so dass es im Ergebnis für andere Interaktionsteilnehmende erwartbar wird (Senge, 2006). Institutionen bedeuten ein „Auf-Dauer-Stellen von konkreten Möglichkeitsräumen“ (Schäffter, 2008, S. 69). Organisation dagegen wird begriffen als eine Einrichtung, in der die Herstellung von Produkten oder Dienstleistungen zielgerichtet durch eine auf Strukturen basierende Koordination der Handlungen sichergestellt wird (Hartz & Schardt, 2010, S. 23).

die Beziehung zwischen Organisation und Umwelt zu präzisieren. Das organisationale Feld bezeichnet die relevante gesellschaftliche, insbesondere staatliche Umwelt, die den Bezugs- und Orientierungsrahmen einer Organisation darstellt. Hier bilden sich Legitimitätsmuster heraus, mit denen Organisationen sich und ihre Umwelt beobachten und Strukturangleichungsprozesse zwischen sich und dem organisationalen Feld einleiten, um Unsicherheit ab- und Legitimität aufzubauen (DiMaggio & Powell, 1983, S. 148; Hartz, 2009, S. 136; Hartz & Schardt, 2010, S. 32). Aufgrund der Anpassungsprozesse kommt es zwischen der institutionellen Umwelt und der Organisation zu isomorphen, d.h. ähnlichen Strukturen. DiMaggio und Powell (1983, S. 150) unterscheiden dabei drei Mechanismen solcher Anpassungsprozesse: Isomorphie durch Zwang („coercive isomorphism“), Isomorphie durch Imitation („mimetic isomorphism“) und Isomorphie durch normativen Druck („normative isomorphism“). Während sich Isomorphie durch Zwang insbesondere auf staatliche Regulierungsformen wie z.B. Gesetze bezieht, basiert mimetische Isomorphie auf gegenseitiger Beobachtung und normative Isomorphie auf professionellen Standards, die übergreifend als legitim anerkannt werden (Hartz, 2009, S. 137).

Im Unterschied zu diesen beiden makroinstitutionalistischen Ansätzen verortet Zucker (1977) die institutionellen Erwartungen nicht außerhalb, sondern innerhalb von Organisationen. Indem sie insbesondere Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsmuster in den Fokus der Analyse nimmt und dabei den Stellenwert der aktiven Aneignung und Weitergabe sozialer Vorgaben durch handelnde Akteure betont, verleiht Zucker den neoinstitutionalistischen Konzepten erstmals eine kognitive Mikrofundierung (ebd., S. 728–729). Hierbei steht der Akteur als Entscheidungsträger bei gleichzeitiger kognitiver Verankerung von institutionalisiertem Wissen im Vordergrund (Schimank, 2007, S. 164). Auf der einen Seite entfalten kognitiv verankerte Institutionen darüber Wirkung, dass sie die Wahrnehmung der Akteure und ihre Situationsdefinitionen beeinflussen; auf der anderen Seite reproduzieren und verändern Akteure durch ihre Interpretationen und Handlungen Institutionen kontinuierlich. Zucker greift hier auf den von Berger und Luckmann (1967) entwickelten symbolischen Interaktionismus zurück, wonach das Verhältnis von Institutionen und Akteuren als eine wechselseitige Konstitution verstanden wird. Institutionen beschränken demnach nicht nur das Handeln, sondern eröffnen auch einen Möglichkeitsraum typischer, sozial konstruierter Handlungsmuster (Berger & Luckmann, 1967, S. 58–59; Barley & Tolbert, 1997, S. 94; Meyer & Hammerschmidt, 2006, S. 161–162; Senge, 2006, S. 36; Schimank, 2007, S. 163–165).

Diese theoretischen Grundlagen des Neo-Institutionalismus sind seitdem weiterentwickelt und ergänzt worden. Angelehnt an das Feldkonzept von DiMaggio und Powell erarbeitet Scott eine der umfassendsten Abhandlungen zum Institutionenbegriff. In seinem Dreisäulenmodell unterscheidet er Institutionen nach ihrer Funktion in regulative,

normative und kognitive Institutionen (Scott, 2001, S. 51–52). Regulative Institutionen generieren Handlungen via explizit formulierter Regeln und Gesetze, die über Zwang durchgesetzt werden. Ein typisches Beispiel dafür ist der Gesetze erlassende Staat. Normative Institutionen generieren Handlungen über Normen und Werte, die entweder internalisiert oder zur Bewertung von Handlungen herangezogen werden. Ihre Durchsetzung erfolgt über moralischen Druck und Verpflichtungen. Kognitive Institutionen schließlich umfassen geteilte Vorstellungen der sozialen Wirklichkeit, Glaubens- und Bedeutungssysteme, sogenannte Skripte, die als nicht hinterfragte Selbstverständlichkeiten das Handeln und Wahrnehmen der Akteure unbewusst anleiten (Scott, 2001, S. 47–49; Senge, 2006, S. 38–39). Damit erweitert er das Feldkonzept um eine kulturelle Dimension, die in den Organisationen gemeinsames, feldbezogenes Bedeutungssystem umfasst (Herbrechter & Schemmann, 2010, S. 129).

Aufgrund der Anbindung an unterschiedliche Theorietraditionen und Disziplinen haben sich verschiedene Varianten des Neo-Institutionalismus herausgebildet, die sich vor allem hinsichtlich des Institutionenbegriffs voneinander unterscheiden (Schemmann, 2007, S. 54; Bernhard & Schmidt-Wellenburg, 2012, S. 42).¹⁶ Insbesondere in den Sozialwissenschaften, und damit auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung, haben sich allerdings solche Ansätze durchgesetzt, die von einem weitgefassten, kulturellen Institutionenbegriff ausgehen. Institutionen umschließen demnach alle dauerhaft reproduzierten sozialen Praktiken, die sich für Organisationen als bedeutungsvoll herausgestellt haben, wie z.B. der Staat, das Rechtssystem, Organisationen, Professionen, allgemeine Werte und Normen, alltägliche Handlungsrouninen oder auch kognitive Rahmungen einer Situation (Senge & Hellmann, 2006, S. 18; Senge, 2006, S. 36; Schemmann, 2007, S. 54). Diese gesellschaftlichen Institutionen bestimmen im Sinne sozialer Regeln das organisationale Handeln dauerhaft, verbindlich und maßgeblich, und konstituieren einen Legitimationskontext, der mehr oder weniger bewusste „Normalitätsvorstellungen“ hinsichtlich der sozialen Welt enthält. Koch spricht hier von einem gemeinsam geteilten, vorstrukturierten „legitimatorische[n] Kontext organisationalen (Steuerungs-)handelns“ (Koch, 2011, S. 85), welcher die Möglichkeiten und Grenzen des steuerungsbezogenen, legitimierungsbedürftigen Handelns steuernder und gesteuerter Organisationen formiert. Dieser Legitimationskontext definiert zugleich auch die (ill)legitimen Handlungsmöglichkeiten und -spielräume. Organisationen wird dann Legitimität zugesprochen, wenn ihre Strukturen und Praktiken dem entsprechen, was gesellschaftlich erstrebenswerte Ziele und Wege ihrer Verwirklichung sind (Koch, 2011, S. 84; Barley & Tolbert, 1997, S. 94).

Bezogen auf die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage, was eine Grundbildung Erwachsener aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung umfasst und

16 Eine Übersicht über unterschiedliche Systematisierungen findet sich beispielsweise bei Schulze (1997) und bei Schimank (2007).

wie dies begründet wird, rückt damit der institutionelle, organisationale Kontext der öffentlichen Bildungsverwaltung als ein Legitimationskontext in den Fokus. *Welche in die symbolischen Ordnungen von Institutionen eingelassenen Praktiken sowie gesellschaftlich akzeptierten Werte- und Normenvorstellungen werden über Handlungen der Akteure wirksam? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung?* Der kulturelle Einfluss der öffentlichen Bildungsverwaltung auf Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung zeigt sich beispielsweise in der von Koch vorgelegten Untersuchung zum zweiten Bildungsweg. Koch rekonstruiert hier die im wissenschaftlichen Diskurs zum zweiten Bildungsweg enthaltenen Legitimationsmythen, die als rechtfertigende Begründungen und Erklärungen für die Existenz von Abendschulen und Kollegs herangezogen werden (Koch, 2011, S. 86). Die „potenziell konfligierende Logik“ (ebd., S. 89–90), die sich dabei zwischen verschiedenen Legitimationsfiguren zeigt, illustriert laut Koch eine Ambivalenz des Steuerungskontexts, welcher auf eine kontroverse gesellschaftliche und bildungspolitische Umwelt schließen lasse. Auch Hippel, Fuchs und Tippelt (2008) beschäftigen sich mit der Steuerung von Weiterbildungsprogrammatiken im Kontext kontroverser Anforderungen. Aus einer Makro- sowie Mikroperspektive werden die institutionellen Erwartungen aufgezeigt, in deren Spannungsfeld Nachfrageorientierung zur Legitimationssicherung eingesetzt wird (Hippel, Fuchs & Tippelt, 2008, S. 663). Es wird deutlich, dass sich das Planungs- und Steuerungshandeln in einem Spannungsfeld unterschiedlicher institutioneller Erwartungsstrukturen bewegt, wobei hier insbesondere der pädagogische (Bildungs-)Auftrag, gesellschaftliche Anforderungen, Erwartungen der bildungspolitischen finanziellen Förderinstitutionen und die Interessen der Adressaten eine wichtige Rolle spielen (ebd., S. 666–667).

Inwieweit aber die öffentliche Bildungsverwaltung selbst durch kulturelle Institutionen und Praktiken in ihren Entscheidungen und Handlungen geprägt ist, zeigt Schemmann (2007) in seinem Werk „Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung“ auf. Er widmet sich den weiterbildungspolitischen Orientierungen und Aktivitäten der OECD, der EU, der UNESCO und der Weltbank und stellt deren Gestaltungsansprüche und Wirkungen auf die nationale Politikebene – und damit auch die öffentliche Bildungsverwaltung – heraus. Dabei zeigt er, dass neben der Betonung der ökonomischen Dimension von Bildung auch soziale Bildungsgerechtigkeit gefordert wird. Die Orientierungen der vier Organisationen stehen in einem Spannungsfeld zwischen ökonomischen und sozialen Zielsetzungen, darüber hinaus kommt den Informations- und Kommunikationstechnologien sowie der mit Indikatoren und (internationalen) Leistungsstudien gemessenen Qualität eine zentrale Bedeutung zu (Schemmann, 2007, S. 226–227). Folgenreich ist zudem die Verteilung der finanziellen Mittel, denn über die Kredite der Weltbank sowie des Europäischen Sozialfonds wirken sich internationale Weiterbildungsprogrammatiken auf die nationale Bildungspolitik aus (ebd.,

S. 233). Aufgrund von „peer pressure“ durch gemeinsame Verpflichtungen der Staaten zu bestimmten Zielen wird zudem eine Annäherung der Staaten an internationale Ziele und Kriterien vermutet (ebd., S. 243).

Insgesamt zeigt die Perspektive des Neo-Institutionalismus, dass die Steuerung, Gestaltung und Regulierung von Weiterbildung von einer Vielzahl konfligierender, gesellschaftlicher und organisationsbezogener Erwartungen, Orientierungen und Ansprüche beeinflusst sind, die sich nicht nur auf den nationalstaatlichen Kontext und Gesetze, sondern auch auf internationale Akteure und Umwelten sowie damit verbundene soziokulturelle Institutionen beziehen. Steuerungsbezogene Handlungen und Entscheidungen, auch auf Ebene der öffentlichen Bildungsverwaltung, finden dabei im Rahmen von Anpassungsprozessen an die Umwelt statt, mittels derer Unsicherheit ab- sowie Legitimität aufgebaut wird. Zwang durch Gesetze und rechtliche Normierungen sind dabei nur ein Aspekt, hinzu kommen außerdem soziokulturelle Institutionen, Werte und Normen.

Weitere Steuerungs- und Gestaltungsimpulse, die von kooperativen Netzwerken und vielfältigen Akteurskonstellationen ausgehen und dabei auch divergente Interessen bei der Umsetzung bildungspolitischer Programme im Mehrebenensystem der Weiterbildung in den Blick nehmen, sind Gegenstand des folgenden Kapitels.

4.2.3 Akteurskonstellationen und Netzwerke

Während der Neo-Institutionalismus aus Perspektive der Organisationssoziologie insbesondere die Schnittstelle von institutioneller Umwelt und Organisation und damit verbundene Legitimationsstrategien betrachtet und untersucht, wie organisationales (Steuerungs-)Handeln durch gesellschaftliche Institutionen geprägt ist, liegt mit dem ursprünglich politik- und verwaltungswissenschaftlich geprägten Governance-Ansatz ein Konzept vor, welches – in bewusster Abgrenzung zu nationalstaatlichen, hierarchischen Steuerungsansätzen – aus einer Vogelperspektive „das handelnde Zusammenwirken der Akteure, die Akteurskonstellation“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 26) und deren Interdependenzen, Handlungskordinierungen und -abstimmungen in einem Mehrebenensystem betrachtet (Benz, 2004, S. 21–24). Nicht der Legitimitätsaufbau steht im Zentrum der Analyse, sondern die Frage, wie ein öffentliches Problem durch das koordinierte Handeln verschiedener Akteure gemeinsam gelöst wird. Durch die Einbindung in verschiedene Disziplinen und Wissenschaften hat sich mittlerweile eine Vielfalt unterschiedlicher Lesarten und Ansätze von Governance herausgebildet, die zumindest aber einen gemeinsamen Begriffskern teilen (ebd., S. 25).

Speziell für die Analyse von Governance-Strukturen im Bildungssystem entwickeln Altrichter, Brüsemeister, Wissinger und Kussau unter dem Titel „Educational Governance“ einen Governance-Ansatz, der zur Analyse des Bildungssektors, und hier insbesondere der Hochschule und des allgemeinbildenden Schulsystems, aber auch der

Erwachsenen- und Weiterbildung herangezogen wird (Altrichter et al., 2007; Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 16). Diese interdisziplinäre Forschungstradition begreift Steuerung als Handlungskoordination zwischen Akteuren und Akteurskonstellationen im Bildungssektor und umgeht auf diese Weise die Unterkomplexität linearer Systeme (Brüsemeister, 2011, S. 8; Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 19). Dabei orientiert sie sich an der Tradition der Institutionenanalyse, berücksichtigt jedoch stärker Akteure, Akteurskonstellationen und ihre Gestaltungsmöglichkeiten. Leistungsbeiträge kollektiver und individueller Akteure werden identifiziert, um daraus schließlich das handelnde Zusammenwirken der Akteure, die Akteurskonstellationen und die übergeordnete Regelungsstruktur zu analysieren. Die Akteurskonstellationen und Regelungsstrukturen eröffnen den Akteuren auf der einen Seite Handlungsmöglichkeiten bzw. setzen Grenzen, zugleich aber werden sie auch durch das Handeln der Akteure wiederum verändert (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 26). Neben rechtlichen Normen, informellen Rechten, kulturell verfestigten Vereinbarungen und informellen Gepflogenheiten, die als normbasierte und asymmetrisch verteilte Verfügungsrechte („Sollen“) verstanden werden, kommen so auch die Akteure und ihre Verfügung über Ressourcen („Können“) zur Realisierung eigener Ziele und zur Bewältigung von Interdependenz in den Blick (ebd., S. 27–30, 34).

Die Interdependenzbeziehungen zwischen Akteuren werden in ihrer institutionalisierten Form als ein Mehrebenensystem konzipiert. Ein Mehrebenensystem entsteht, wenn die Zuständigkeiten nach Ebenen aufgeteilt sind, die Aufgaben aber interdependent sind, d.h. Entscheidungen zwischen Ebenen grenzüberschreitend koordiniert werden müssen (ebd., S. 32). Grenzüberschreitende Koordination meint dabei sowohl vertikale Beziehungen zwischen Akteuren eines Handlungssektors als auch horizontale Beziehungen zwischen Akteuren verschiedener Handlungssektoren, wie z.B. des Staates, der Wirtschaft und der Zivilgesellschaft. Angenommen wird, dass die Akteure im Mehrebenensystem unterschiedlichen, spezifischen Sinn- und Handlungslogiken folgen, wie beispielsweise pädagogischen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen oder professionsbezogenen Maßstäben. Kussau und Brüsemeister (2007) unterscheiden dabei in Anlehnung an Lange und Schimank (2004, S. 20–22) drei basale Formen der Handlungskoordination: In „Beobachtungskonstellationen“ finde die Handlungsabstimmung durch einseitige oder wechselseitige Anpassung an das wahrgenommene Handeln anderer statt; in „Beeinflussungskonstellationen“ erfolge auf Basis wechselseitiger Beobachtung die Handlungskoordination durch den gezielten Einsatz von Einflusspotenzialen, wie z.B. Macht, Geld, Wissen, Emotionen und moralischer Autorität; in „Verhandlungskonstellationen“ basiere die Handlungskoordination, gestützt auf wechselseitige Beobachtung und Beeinflussung, auf der gegenseitigen Ausarbeitung von Vereinbarungen, die ihre bindende Wirkung ohne die Aktualisierung von Macht entfalten können. Im konkreten Fall liegen diese drei Formen allerdings in der Regel in einem Mischungsverhältnis

vor und sind teilweise asymmetrisch verteilt (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 37–39; Lange & Schimank, 2004, S. 20–21). Zudem lassen sie sich zu komplexeren, institutionell verdichteten Modellen zuordnen. Im Modell der Hierarchie liegen die Entscheidungsbefugnisse bei einer übergeordneten Leitungsinstanz, während bei dem Modell des Marktes die Handlungsabstimmung anonym hinter dem Rücken der Beteiligten erfolgt oder allein im Zuge der Beobachtung Einzelner im Hinblick auf das Handeln anderer Akteure. Im Modell der Gemeinschaft koordiniert sich das Handeln der Akteure affektiv durch starke Bindungen oder auch geteilte kognitive Überzeugungen, im Modell der Netzwerke basiert es auf freiwilliger Einigung eines jeden Akteurs (Lange & Schimank, 2004, S. 22; Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 40–41; Benz, 2004, S. 17).

Damit grenzt sich ein solchermaßen verstandener Governance-Ansatz in seiner theoretischen Basis insbesondere von institutionalistischen Ansätzen ab und orientiert sich an den Mitte der 1980er Jahre von Mayntz und Scharpf entwickelten Ansatz des „akteurzentrierten Institutionalismus“ (Mayntz & Scharpf, 1995). Dieser ist unter Rückgriff auf „Elemente mehrerer Theorien“ (ebd., 1995, S. 39) sowie in Abgrenzung zum Neo-Institutionalismus, dem eine Vernachlässigung der Akteure und ihrer Handlungsspielräume vorgeworfen wird, entwickelt worden (Luthardt, 1999, S. 161). Institutionelle Faktoren werden nicht nur als restringierender, sondern auch als stimulierender, ermöglichender Handlungskontext betrachtet, zudem wird der im Neo-Institutionalismus kulturalistisch weit gefasste Institutionenbegriff enger gefasst als „Normen des angemessenen Verhaltens“ (Mayntz & Scharpf, 1995, S. 45). Mayntz und Scharpf schaffen damit eine „Forschungsheuristik“, die im Kern handlungstheoretische- und strukturalistische Ansätze theoretisch verknüpft und zudem über den Fokus auf Interaktionsprozesse und Handlungskoordination in zumeist kollektiven Akteurskonstellationen an Kategorien der Governance-Analyse anschlussfähig ist (ebd., S. 39, 60; Schrader, 2008b, S. 39). Unter Rückgriff auf den akteurzentrierten Institutionalismus wird die Educational-Governance-Forschung als „akteurzentriert, mikrofundiert und institutionenzentriert“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 44) beschrieben.

In der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung wird Governance als Forschungsperspektive vor allem mit Blick auf Handlungskoordinationen einer Vielzahl von Akteuren sowie Netzwerken im (transnationalen) Bildungssystem herangezogen (Schwarz & Weber, 2011, S. 107; Schrader, 2011a, S. 25). Schwarz und Weber begreifen Netzwerke in der Erwachsenenbildung in einem analytischen Sinne als Elemente eines komplexen Steuerungsmechanismus, der auf mehreren Ebenen (von der suprastaatlichen über die nationale bis zur regionalen) eine „Educational Governance“ im Sinne einer institutionellen Koordinierung individuellen Handelns hervorbringt (Schwarz & Weber, 2011, S. 107; Schwarz & Weber, 2010, S. 74–75). In den Blick kommen so unterschiedliche Akteure aus der Weiterbildungslandschaft, die miteinander kooperieren und gemeinsam Weiterbildung hervorbringen. Während bereits in den 1970er und

1980er Jahren der Fokus auf Kooperationen der Weiterbildungsträger untereinander liegt, weitet sich das Spektrum der Kooperationsaktivitäten auch auf den Einbezug von Weiterbildung in andere Politiksektoren aus:

Es kooperieren Unternehmen mit Erwachsenenbildungsträgern, Erwachsenenbildungsträger untereinander oder mit überbetrieblichen Aus- und Weiterbildungszentren, mit anderen Bildungseinrichtungen, mit Organisationen und Verbänden sowie kommunalen und staatlichen Institutionen (Faulstich, 2010a, S. 43–44).

Faulstich unterscheidet zwei Formen der Steuerung in Netzwerken. Das „Eingriffsmodell“ basiert auf der hierarchischen Steuerung einer höheren, mächtigeren Instanz, z.B. dem Wirtschaftsministerium. Kooperationsgremien werden hier strategisch in übergeordnete Politiken eingebunden. Das „Austauschmodell“ hingegen bezeichnet Kooperationen, die auf einer Abstimmung der Aktivitäten zwischen den Beteiligten fußen. Die Stärken der einzelnen Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner fließen dabei in das Erreichen der Ziele mit ein. Entsprechend können Kooperationsverständnisse und -formen proklamatorischer, hierarchischer oder auch partizipativer Natur sein (ebd., S. 44).

Im Hinblick auf die diesem Kapitel zugrunde liegende forschungsleitende Fragestellung, wie im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung Entscheidungen getroffen werden und welche Rolle hierbei Praktiken, Institutionen, Interessen und Machtaspekte spielen, macht der Blick auf Governance-Strukturen und Netzwerke deutlich, dass die öffentliche Bildungsverwaltung auch als ein vernetzter Akteur zu verstehen ist, welcher seine Steuerungsaktivitäten mit einer Vielzahl weiterer Akteure abstimmt und dadurch in seinem Handeln Gestaltungsspielräume und Begrenzungen erfährt. Bereits in den 1990er Jahren zeigen sogenannte Länderstudien (Faulstich et al., 1991; Körber et al., 1995) eindrucksvoll, dass das Weiterbildungssystem nicht durchgängig öffentlich verantwortet ist, sondern marktorientierte und innerbetriebliche Weiterbildung zunimmt. Zudem zeigt sich eine Zerstreuung der Weiterbildungspolitiken und somit auch der bildungspolitischen Akteure auf unterschiedliche Ressorts, die bei der Steuerung von Weiterbildung zusammenarbeiten und sich ergänzen. Auch Seitter (2011) macht darauf in seiner Arbeit zu Steuerungsformen und Gestaltungsimpulsen von Ministerien im Bundesland Hessen aufmerksam. Er zeigt auf, dass neben den expliziten Bildungsministerien, zu denen insbesondere das Hessische Kultusministerium zählt, das federführend für die Weiterbildung in Hessen zuständig ist, auch andere hessische Ministerien auf die Weiterbildung in Hessen einwirken, und zwar im Sinne „*impliziter* Bildungsministerien“, die Bildung als ein „bedeutsames Querschnittsthema“ (Seitter, 2011, S. 58, Herv. i. O.) in ihrer Nebenfunktion mitbedienen. Dabei wirken Ministerien, Gesetze, Programme, Koordinierungsrunden, Einrichtungen und Finanzierungstitel so zusammen,

dass die explizit benannte, öffentlich kofinanzierte Weiterbildung über das Hessische Weiterbildungsgesetz funktional ergänzt wird durch spezifische Inhaltsbereiche, die schwerpunktmäßig durch andere Ministerien betreut, durch andere gesetzliche Regelungen fundiert und durch andere Fördertitel finanziell unterstützt werden (ebd., S. 61–62).

Die Steuerungsmodi bewegen sich „zwischen den Polen direkter, enger und gesetzlich verankerter sowie indirekter, weicher und kommunikativ ausbalancierter Steuerung“ (ebd., S. 54). Diese als „Hybridität“ (ebd.) bezeichnete Steuerungsform umfasst „das gleichzeitige Bedienen sehr unterschiedlicher Funktionen und die gleichzeitige Verbindung von (Weiter-)Bildungsaktivitäten mit inhaltlich breiter gefassten Aktivitäten“ (ebd., S. 63), so dass neben den Kultusministerien auch alle übrigen Ministerien in gewisser Weise Einfluss auf Weiterbildungsthemen haben.

Welchen Einfluss hierbei vor allem auch transnationale Akteure – insbesondere EU und OECD – auf nationale Weiterbildungsprogrammatiken und dabei auf die Steuerungsaktivitäten der öffentlichen Bildungsverwaltung ausüben, thematisiert Ioannidou (2008, 2010, 2011, 2012) in ihren Arbeiten zur Steuerung im transnationalen Bildungsraum aus einer governancetheoretischen Perspektive. Anhand von Interviews mit Schlüsselakteuren aus der Bildungsadministration, Bildungsforschung und Bildungsstatistik zeigt sie, dass sowohl der EU als auch der OECD in unterschiedlichem Maße – abhängig vom institutionellen Kontext – Einfluss auf die nationale Bildungspolitik in Deutschland zugemessen wird. Die EU gründet dabei auf völkerrechtlichen Verträgen, deren Entscheidungen und Regelungen für die einzelnen Mitglieder übergeordnet und verbindlich sind. Mithilfe des EU-Rechts können folglich bestimmte Entscheidungen bindend durchgesetzt werden. Dabei spielen vor allem Programmförderung und gesetzliche Regelungen, d.h. Instrumente wie Geld und Macht, aber auch Verfahren wie Peer-Review, Monitoring und Evaluation eine wichtige Rolle hinsichtlich der Steuerung nationaler Bildungspolitik. Die OECD hingegen basiert zwar ebenfalls auf völkerrechtlichen Verträgen, allerdings kann sie die Souveränität der Mitgliedsstaaten nicht beeinträchtigen. Steuerung geschieht überwiegend auf der Basis von Empfehlungen, Evaluationen, großangelegten Studien und Peer-Reviews, welche eher auf Wissen und Expertise basieren (Ioannidou, 2011, S. 178). Insgesamt werden Entscheidungen weniger durch hierarchische Steuerung oder einseitiges Handeln, sondern in netzwerkartigen Strukturen auf Basis von Verhandlungen, in den Arbeitsgruppen der EU häufig auch auf Basis des Mehrheitsprinzips getroffen. Zusammen mit personellen Ressourcen – Erfahrung, Wissen, kommunikative Kompetenzen und Aufgeschlossenheit – sowie materiellen Ressourcen wie Geld, Technologien und privilegiertem Informationszugang, bringen diese institutionellen Regeln Konvergenzen in den kognitiven, normativen und evaluativen Orientierungen der Befragten hervor (ebd., S. 282).

Auch Schrader betont, dass auf den verschiedenen Systemebenen der Weiterbildung verschiedene Akteure und Akteurskonstellationen zielgerichtet agieren und die Handlung-

gen von Akteuren auf der einen Ebene als Teil der institutionellen Rahmung der Handlungen von Akteuren auf anderen Ebenen zu verstehen seien (Schrader, 2008b, S. 45). Schrader verweist auf die Bedeutung von Gesetzen auf Bundes- und Landesebene sowie neuen Formen der Kontextsteuerung basierend auf hierarchischer Beobachtung und Verhandlung, sowie auf der Ebene inter-, supra- und transnationaler Akteure auf die Bedeutung von EU, OECD, UNESCO und Weltbank als steuernde Akteure in der Weiterbildung und die Etablierung von Evaluationswissen als Steuerungsmedium. Vor allem die EU versuche demnach, durch rechtliche Normierungen, die Etablierung von Diskursen, die Vereinbarung von Benchmarks sowie die Installierung finanziell oft gut ausgestatteter Förderprogramme Einfluss auf nationale Politik zu nehmen (ebd., S. 56–57; Schrader, 2008a, S. 391). Dabei zeigt sich laut Schrader ein Wandel von Beratung hin zu Monitoring, Evaluation und Rechtsetzung (Schrader, 2008a, S. 397; Schrader, 2011a, S. 24). Obwohl die EU angesichts des Subsidiaritätsprinzips und Harmonisierungsverbots keine rechtlichen Kompetenzen hat, komme es beispielsweise durch die Methode der offenen Koordinierung mehr und mehr zu „peer pressure“ und „soft law“ (Schemmann, 2008; Schrader, 2008a, S. 391; Bechtel & Lattke, 2005).

Vor diesem Hintergrund ist zudem auf die wachsende Bedeutung von empirischem Wissen oder wissenschaftlicher Evidenz als Steuerungsinstrument hinzuweisen (Dedering, 2010, S. 63; Kuper, 2006):

Ziel evidenzbasierter Bildungsforschung in diesem Sinne ist es, systemrelevantes Steuerungswissen für Bildungsprozesse bereit zustellen und damit den Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bildungspolitik und -praxis zu verbessern. Eine indikatorengestützte Bildungsberichterstattung sowie Bildungsstandards stellen in diesem Kontext wichtige Steuerungsinstrumente dar (Tippelt & Reich-Claassen, 2010).

Auf der Basis möglichst exakter Daten werden Systemdiagnosen und bildungspolitische Steuerungsstrategien mit dem Ziel abgeleitet, das Handeln der Akteure im Bildungssystem effektiver und effizienter zu gestalten (Dedering, 2010, S. 63–64). Am Beispiel bildungspolitischer Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger in Ministerien zeigt Dedering auf, dass sozialwissenschaftliche Evidenz insbesondere auch zur Legitimierung von Entscheidungen gegenüber anderen Akteuren, beispielsweise der Öffentlichkeit, genutzt wird (ebd., S. 70–71). Für die Erwachsenen- und Weiterbildung sind laut Ioannidou (2012, S. 41–42) beispielsweise der Adult Education Survey (AES), die OECD-Studie „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) sowie die European Lifelong Learning Indicators (ELLI) von Relevanz. Dabei betont sie allerdings auch als Problem evidenzbasierter Bildungspolitik, dass die Rezeption in den einzelnen Ländern hoch selektiv und oft kontingent erfolge: „Politische Überlegungen und Kalküle, das gesellschaftliche Klima sowie die mediale Aufmerk-

samkeit spielen eine bedeutsame Rolle bei der Rezeption international-vergleichender Studien und indikatorenbasierter Bildungsberichte“ (ebd., S. 43).

Die Rezeption des Governance-Ansatzes in der Erwachsenen- und Weiterbildung macht deutlich, dass die Steuerung von Weiterbildung nicht nur durch die öffentliche Bildungsverwaltung oder staatliche Bildungspolitik erfolgt, sondern Weiterbildung vielmehr als Ko-Konstruktion vielfältiger Akteure auf unterschiedlichen Handlungsebenen zu verstehen ist (Schrader, 2008b, S. 43). So kommen auch die Abhängigkeitsbeziehungen zwischen staatlichen und gesellschaftlichen Akteuren oder auch interministerielle Koordinierungsaktivitäten zwischen verschiedenen Ressorts einer Regierung oder auch zwischen Bundesländern in den Blick, die das Handeln und Entscheiden der Akteure in der öffentlichen Bildungsverwaltung beeinflussen. Dabei können sowohl Hierarchie, Gesetz und Macht, aber auch kulturelle Orientierungen, Aushandlungen und Kooperationen eine Rolle hinsichtlich der Steuerung und Gestaltung von Weiterbildung im Zusammenspiel verschiedener Akteure einnehmen.

4.3 Zugänge zu Machtstrukturen und Interessen

Im Folgenden soll vertiefend auf die Bedeutung gesellschaftlicher Machtstrukturen, Interessen und Hierarchien eingegangen werden, die – wie in Kapitel 2 und 3 herausgearbeitet wurde – hinsichtlich der begrifflichen Ein- und Abgrenzung einer Grundbildung Erwachsener von Bedeutung sind. Zunächst wird daher erneut auf die dargestellten Konzepte und Ansätze mit Fokus darauf geblickt, inwieweit relevante Aspekte wie Macht, Hierarchie und Interessen analytisch berücksichtigt werden.

Bezogen auf die eingangs genannten forschungsleitenden Fragen lassen sich mittels bürokratiethoretischer, neo-institutionalistischer, governance- und netzwerktheoretischer Zugänge vielfältige Erkenntnisse zu Steuerungs- und Gestaltungsimpulsen und -aktivitäten in der öffentlichen Bildungsverwaltung herausarbeiten – sei es die Bedeutung von bürokratischer Hierarchie, Gesetz und Recht nach Webers Bürokratiemodell, der Stellenwert der gesellschaftlichen, soziokulturellen Umwelt als Legitimationskontext aus Perspektive des Neo-Institutionalismus oder die im Rahmen des Governance-Ansatzes fokussierte Kooperation und Koordination von Steuerungsaktivitäten (inter-)nationaler Akteure. Es zeigt sich, dass nicht nur soziokulturelle Normen und Werte, Handlungsroutrinen, geteilte Weltansichten, kognitive Rahmungen und Gesetze, sondern auch die Zusammenarbeit mit Akteuren auf regionaler, nationaler und supranationaler Ebene in ihrer Steuerungswirkung sowie hinsichtlich ihrer Ermöglichung und Begrenzung von Steuerungshandeln in der öffentlichen Bildungsverwaltung relevant sind.

Dabei besteht allerdings bei allen drei Ansätzen eine Tendenz, auf Macht und Hierarchie sowie (Eigen-)Interessen bezogene Aspekte zu vernachlässigen.

Bürokratiemodell: Auch wenn Weiterbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung deutlich durch Recht und Gesetz strukturiert ist, sind diese rechtlichen Normierungen Ausdruck von „Interessenkonflikten einer Vielzahl von Akteuren im Rahmen von Macht und Herrschaft“ (Faulstich, 2010b, S. 15):

Interessenpositionen, wie sie von den Parteien und Verbänden vertreten werden, gerinnen in jeweils gegebenen Machtverhältnissen zu juristischen Normen, welche politische Konflikte partiell und temporär stillstellen. Mit den juristischen Regelungen zur Weiterbildung werden die Rahmenbedingungen der Teilnahme geschaffen (ebd., S. 14).

Akteure der Weiterbildungspolitik sind dabei laut Faulstich vor allem die Instanzen des politischen Systems, aber auch die Parteien sowie die großen gesellschaftlichen Machtgruppen und ihre Verbände; Weiterbildung wird folglich zu einem Gegenstand von Verteilungsauseinandersetzungen (ebd., S. 15). Dabei scheint es ein sehr zentrales Interesse der beteiligten Akteure zu sein, die jeweiligen Zuständigkeiten und „claims“ (Ehmann, 2010, S. 102) getrennt zu halten, da Zuständigkeit eine zentrale Machtfrage darstellt. Neben der Tatsache, dass selbst der bürokratische Vollzug von Gesetzen und politischen Vorgaben ein politischer Prozess mit vielen inhaltlichen Gestaltungs- und Eingriffsmöglichkeiten ist, macht Kegelmann darauf aufmerksam, dass auch die öffentliche Verwaltung nicht nur neutrales Umsetzungsorgan der Politik ist, sondern zudem Eigen- und Klientelinteressen verfolgt: „Mitarbeiter der Verwaltung und Beamte sind nicht nur neutrale Sach-, sondern auch Interessenwalter“ (Kegelmann, 2013, S. 251). Die Verwaltung sei folglich ein „Kampfplatz von Interessen“ (ebd.) und nicht nur passiver Spielball, sondern aktiver Spielgestalter, wenn nicht sogar Spielführer. Daraus folgt: Durch die Verwaltung ist – wie mit dem Bürokratiemodell von Weber beschrieben – Rationalität, Legitimität und Wirtschaftlichkeit nicht nur garantiert, sondern auch gefährdet.

Neo-Institutionalismus: Die Vernachlässigung von Macht und Hierarchie ist gerade auch dann der Fall, wenn weniger die handlungsfähigen Akteure mit ihren Interessen und Zielen, sondern vielmehr Anpassungsleistungen von Organisationen sowie die Handlungskoordination kollektiver Akteure und Akteurskonstellationen in den Blick genommen werden und kollektive Akteure quasi als eine „Blackbox“ konzipiert werden (Dederichs & Florian, 2004, S. 89; Baier & Schmitz, 2012, S. 191–192; Mense-Petermann, 2006, S. 72; Mayntz & Scharpf, 1995, S. 50). Einseitig institutionalistische Auslegungen des Neo-Institutionalismus werden aufgrund der Betonung von Makro- und Mesoebene häufig wegen eines schwach konturierten oder übersozialisierten Akteurs- und eines deterministischen Handlungskonzepts kritisiert (Meyer & Hammerschmidt, 2006, S. 160). Im Neo-Institutionalismus sind es vorrangig die Organisationen, die sich an die institutionalisierte Umwelt bzw. den legitimatorischen Kontext anpassen und auf diese Weise Legitimität erhalten. Dabei wird allerdings vernachlässigt, wie Institutionen

und damit auch der legitimitätsstiftende Kontext durch soziale Prozesse und Handlungen und insbesondere auch durch Machtverhältnisse erst hervorgebracht, verändert und reproduziert werden (ebd., S. 165; Barley & Tolbert, 1997, S. 93–94).

Governance und Netzwerke: Governance-Ansätze und Netzwerkmodelle vernachlässigen Macht- und Herrschaftsinteressen dann, wenn davon ausgegangen wird, dass die beteiligten Akteure ein öffentliches Problem gemeinsam sowie gleichberechtigt zu lösen versuchen: „Gleichzeitig hat der Governance-Begriff den fatalen Fehler, dass man ihn so (miss-)verstehen kann, als würde es überhaupt keine Hierarchie mehr geben, als würden alle Akteure gleich stark Einfluss ausüben können“ (Brüsemeister, 2011, S. 14). Ähnliche Kritik findet sich auch bei Netzer (2013, S. 7) und Döhler (2007, S. 52). Dabei wird nämlich ausgeblendet, dass innerhalb der Handlungskoordination und Kooperation zahlreiche Interessenkonflikte auftreten können, das allgemeine Interesse nur in sehr unterschiedlichem Maße übereinstimmend mit dem Interesse einzelner Akteure ist und die Erfüllung der öffentlichen Aufgabe keineswegs immer ihr Ziel erreicht (Mayntz, 2004a, S. 74; Ziai, 2003, S. 415; Brüsemeister, 2011, S. 9). Mayntz (2001, 2004a) verweist hier auf einen „Problemlösungsbias“ und die „Selektivität der gewählten Perspektive“. Indem Macht nur im Kontext der Formulierung und Durchsetzung von Problemlösungen behandelt und nicht als politisches Handlungsziel oder gruppenspezifische Partikularinteressen betrachtet wird, komme es zu einer Verzerrung (Mayntz, 2004a, S. 75). Gerade in kollektiven Verhandlungssystemen seien Macht, Einfluss und Drohpotenziale keineswegs immer gleich verteilt – mit der Folge, dass privilegierte Partialinteressen mächtiger gesellschaftlicher Gruppen oder Organisationen dominieren und eine wirksame Problemlösung verhindern können (ebd., S. 73; Grande, 2012, S. 579; Benz et al., 2007a, S. 19). Dass Machtressourcen wie z.B. Legitimität, Finanzen oder Beziehungen, mit denen Ziele in Verhandlungen verfolgt werden können, zwischen den Akteuren unterschiedlich verteilt sind, darauf weist auch Geißler hin (Geißler, 2011, S. 73). Die innerhalb von Organisationen, kollektiven Akteuren und Akteurskonstellationen ablaufenden Machtkämpfe und Konflikte stärker in den Fokus zu rücken, wird daher immer wieder gefordert (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 138; Faulstich, 2011a, S. 221). Gerade auch angesichts der in Kapitel 2 und 3 dargestellten Erkenntnisse zur Verwobenheit von Grundbildung mit Interessenkonflikten und Machtkämpfen liegt es nahe, diese auch in der heuristischen Rahmung zur Erforschung des Verständnisses von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung angemessen zu berücksichtigen. Daran schließen beispielsweise auch Schwarz und Weber an, wenn sie fordern,

dass diese institutionelle Heterogenität des Feldes der Erwachsenenbildung als eine hierarchische Strukturierung analysiert werden muss, die bedeutenden Einfluss auf die Teilhabechancen der in unterschiedlichen institutionellen Kontexten verorteten Netz-

werkakteure und damit auf die Steuerungspraxis interorganisationaler Netzwerke insgesamt hat (Schwarz & Weber, 2011, S. 112).

Dazu ziehen sie Bourdieus praxistheoretischen Zugang heran, welcher Erwachsenenbildung als ein in sich bereits hierarchisch strukturiertes Feld anerkennt und berücksichtigt, dass einzelne Mitglieder in Netzwerken unterschiedliche Macht haben, sich einzubringen (ebd. S. 110–111).

Vor diesen Hintergrund werden die bisherigen Überlegungen im Folgenden durch zwei weitere theoretische Perspektiven ergänzt, die sich vor allem dazu eignen, Aspekte wie Macht und Herrschaft, aber auch individuelle, subjektive Interessen und Gründe der beteiligten Akteure analytisch zu berücksichtigen. Gegenstand der folgenden Ausführungen ist daher zum einen Bourdieus Ansatz zum Staat und zur öffentlichen Verwaltung als Feld der Macht (Kapitel 4.3.1) sowie Holzkamps subjektwissenschaftliche Handlungstheorie (Kapitel 4.3.2). Beide Ansätze werden im Folgenden dargestellt und anschließend hinsichtlich ihres theoretischen und heuristischen Gehalts für die Untersuchung des Verständnisses von Grundbildung aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung hin befragt.

4.3.1 Bourdieu: Öffentliche Verwaltung als „Feld der Macht“

Die Entscheidung, Bourdieus Ansatz sozialer Felder zur Analyse von Steuerungshandeln zu nutzen, ist keineswegs neu. Bereits die beiden Neo-Institutionalisten DiMaggio und Powell (1983) beziehen sich mit dem „organizational field“ auf Bourdieus Feldbegriff, versäumen dabei allerdings, diesen in seiner Relation zur Gesamtlogik, d.h. zur Theorie sozialer Praxis, zu Habitus und Kapital rückzubinden – mit der Folge einer deutlich eingeschränkten Erklärungskraft, insbesondere im Hinblick auf Konkurrenz- und Machtbeziehungen zwischen den Akteuren eines Feldes (Baier & Schmitz, 2012, S. 194; Schwarz & Weber, 2011, S. 110–111; Dederichs & Florian, 2004, S. 69–70; Wacquant, 1996, S. 20). Mit seiner Sozialtheorie, dem Begriffspaar Habitus und Feld sowie dem unmittelbar damit verbundenen Konzept der „symbolischen Gewalt“ legt der französische Soziologe Bourdieu einen Ansatz vor, der sich besonders zur Analyse der Verwobenheit von Steuerungshandeln und feldbezogenen Herrschafts- und Machtverhältnissen in der Gesellschaft eignet. Insbesondere dem Staat und dem bürokratischen Feld weist Bourdieu eine besondere Rolle zu: Als „Feld der Macht“ haben sie die Macht festzulegen, was in der sozialen Wirklichkeit als legitim und angemessen gilt, und nehmen auf diese Weise Einfluss auf die Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Denkschemata und damit auch auf das Handeln der Akteure.

Ausgangspunkt für diese Theorieperspektive auf das Denken und Handeln in der öffentlichen Verwaltung ist Bourdieus Feld- und Habitusbegriff. In seinem Anliegen, die in der Soziologie meist getrennten und einander gegenübergestellten Strukturperspekti-

ven des Objektivismus und Subjektivismus miteinander zu verbinden, geht er davon aus, dass es in der sozialen Welt „objektive Strukturen gibt, die vom Bewusstsein und Willen der Handelnden unabhängig und in der Lage sind, deren Praktiken oder Vorstellungen zu leiten und zu begrenzen“ (Bourdieu, 1992, S. 135). Diese Strukturen werden von Bourdieu mithilfe der Konzepte des sozialen Raums und des sozialen Feldes analysiert. Als Feld bezeichnet Bourdieu die spezifischen sozialen Einheiten und Einrichtungen, aus denen sich die Gesellschaft und der soziale Raum zusammensetzen. Bourdieu beschreibt diese sozialen Felder als symbolische und soziale Universen, die jeweils eigenen Handlungslogiken folgen, eigene Spielregeln besitzen und in sich hierarchisch strukturiert sind (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 127–128). Dabei geht Bourdieu davon aus, dass die Felder jeweils ein eigenes „Grundgesetz“, einen sogenannten „Nomos“, ausbilden, der die spezifische Logik und feldinterne Sichtweise eines Feldes konstituiert und zugleich den Blickwinkel festlegt, von dem aus andere Felder betrachtet und unterschieden werden. So gilt beispielsweise für das Feld der Bildung die individuelle Bildungsfähigkeit und für das Feld der Politik die legitime Machtausübung als feldspezifischer Nomos. Mittels des Habitus, der zwischen Struktur und Handlung bzw. Gesellschaft und Individuum vermittelt, geht der feldinterne Nomos somit auch in das Denken, Entscheiden und Handeln der Akteure ein. Dabei wird der im Feld agierende Einzelne als ein Akteur konstruiert, der aktiv soziale Wirklichkeit schafft und zugleich ein sozial geschaffener Körper ist (Bourdieu, 1997b, S. 177). Die von außen auf den Einzelnen einwirkenden Strukturierungsprinzipien des Feldes werden nicht passiv erfahren, sondern aktiv in Gestaltungsprinzipien überführt. Der Habitus bringt aufeinander abgestimmte Praxisformen sowie aufeinander abgestimmte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Denkschemata hervor, die durch das umgebende Feld bedingt sind und dieses zugleich reproduzieren (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 160–161). Indem zwischen den Positionen, die Akteure in einem bestimmten sozialen Feld einnehmen, und den habitusbedingten Praktiken, Äußerungen und Handlungsstrategien dieser Akteure ein Zusammenhang besteht, ist die Entwicklung von Sichtweisen und Praktiken immer an den spezifischen Handlungsraum objektiver Möglichkeiten gebunden, der sich aus der jeweiligen Position innerhalb eines gegebenen Kräftefeldes ergibt (ebd., S. 132, 136).

Dabei ist allerdings entscheidend, dass die Felder untereinander in einem Machtverhältnis stehen und miteinander hinsichtlich der feldinternen und -übergreifenden Durchsetzung des eigenen Nomos konkurrieren. Diejenigen Felder, die ihren Nomos gegenüber anderen Feldern durchsetzen können, nehmen eine höhere Position im sozialen Raum ein und gewinnen auf diese Weise an Macht. Neben diesem „Prinzip der externen Hierarchisierung“ (Bourdieu, 2001, S. 341), welches an einem Feld der Macht ausgerichtet ist, verweist Bourdieu außerdem auf das Prinzip der internen sozialen Strukturierung, wonach Felder immer auch Ergebnis interner Positions- und Machtkämpfe sind, aus denen bevorzugte und benachteiligte Positionen hervorgehen:

Jedes Feld – Bourdieu hat z.B. das religiöse und das ökonomische Feld, das Feld der Literatur und der Bildung untersucht – ist eine eigene kleine Welt für sich, in der um die Deutungshoheit gerungen wird, also die Vorstellung darüber, was der „rechte Glaube“, was „gute Literatur“ oder was „wahre Bildung“ ist. Jedes Feld ist also ein Politikum (Bremer, 2010, S. 185).

Die daraus hervorgehenden bevorzugten Positionen verfügen erneut über die Macht zu entscheiden, welche Praxisformen und Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien dem feldspezifischen Nomos entsprechen und welche nicht. Damit beanspruchen sie für sich die Macht, das Feld nach ihren Vorstellungen zu strukturieren und die einzig legitime Sichtweise des Feldes, also den feldspezifischen Nomos – ggf. auch feldübergreifend – durchzusetzen (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 128–130, 132).

Ausgetragen werden diese Macht- und Positionskämpfe mittels feldspezifischer Kapitalsorten, die sich zu den drei übergeordneten Grundformen des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals bündeln lassen. Unter Kapital versteht Bourdieu das, was in einem bestimmten Feld als Waffe und umkämpftes Objekt zugleich wirksam ist und seinem Besitzer erlaubt, in einem bestimmten Feld Macht auszuüben (ebd., S. 128). Dabei wird vor allem darüber gestritten, wer die Macht hat festzuschreiben, welches Kapital oder welche Kapitalzusammensetzung als legitim anerkannt wird. Eine besondere Rolle spielt hierbei das symbolische Kapital als vierte Kapitalsorte, die dazu dient, die drei anderen Kapitalsorten zu legitimieren. Jedes beliebige Kapital kann die Qualität von symbolischem Kapital annehmen, sofern es als selbstverständlich erkannt und anerkannt wird (Bourdieu, 1992, S. 140). Das ist dann gegeben, wenn Verteilung und Struktur des in einem Feld wirksamen Kapitals so tief in die Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster und Klassifikationen eingedrungen sind, dass diese sich von selbst rechtfertigen, d.h. deren Legitimität als selbstverständlich erkannt und anerkannt wird (Bourdieu, 2014, S. 337). Das symbolische Kapital stellt folglich eine Art „Meta-Kapital“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 146) dar, welches die Macht hat, Machtbeziehungen zu Sinnbeziehungen zu erklären und bestehende Kräfteverhältnisse sowie die hierarchische Struktur in den Feldern zu legitimieren. Diese von Bourdieu auch als „symbolische Gewalt“ bezeichnete Macht wirkt insbesondere sprachlich, wie er in seinem Werk „Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches“ (Bourdieu, 1990) verdeutlicht. Zudem impliziert symbolisches Kapital die Macht, legitimerweise in andere Felder hineinwirken zu können, um so deren interne Struktur gemäß dem eigenen Interesse auszurichten. Dies geschieht im Rahmen symbolischer Kämpfe, in denen Akteure ihr materielles und symbolisches Kapital einsetzen, um ihre Bewertungs- und Klassifizierungskategorien der sozialen Welt durchzusetzen (Bourdieu, 2014, S. 176, 201; Bourdieu, 1992, S. 149).

Bereits in frühen Arbeiten, insbesondere aber in dem posthum veröffentlichten Werk „Über den Staat“ (2014), beschäftigt sich Bourdieu mit dem Staat und dem administra-

tiven Feld. So spricht er zunächst im „Homo Academicus“ bezüglich des Staates von einer „offiziellen, als legitim anerkannten Instanz“ und versteht ihn als „Inhaber des Monopols auf legitime symbolische Gewalt“ (Bourdieu, 1984, S. 69). Demnach stehen der Staat und insbesondere das Feld der öffentlichen Verwaltung als die unsichtbaren Gewalten hinter den alltäglichen Kategorien und Konstruktionen, wie z.B. einer landeseinheitlichen Sprache und Rechtschreibung oder auch eines schulischen Bildungskanons. Verstanden als „Meta-Feld“ (Bourdieu, 2014, S. 355) oder „Feld der Macht“, zeichnet es sich durch den Besitz des „Monopols der legitimen physischen und symbolischen Gewalt“ (ebd., S. 18) aus und besitzt damit das Recht auf die Benennung, Kategorisierung und Bewertung seiner Bürgerinnen und Bürger. Das bedeutet, dass auch die öffentliche Verwaltung die offizielle legitime symbolische Ordnung innerhalb der Gesellschaft konstituiert und so maßgeblich beeinflusst, was als richtige und legitime Sicht der sozialen Welt akzeptiert wird:

Es handelt sich um den Raum der Akteure und Institutionen, die eine Art Meta-Macht innehaben, eine Art Macht über alle Mächte: Das bürokratische Feld ist ein Feld, das alle Felder überspannt, ein Feld, in dem Eingriffe verfügt werden, die ökonomische sein können, wie etwa Subventionen, oder juristische, wie etwa die Einführung einer Rentengesetzgebung usw. Das bürokratische Feld also dasjenige, in dem Normen gesetzt werden, die die übrigen Felder betreffen, ist selbst ein Kampffeld, auf dem man die Spuren aller vergangenen Kämpfe wiederfindet (ebd., S. 638).

Eine der typischsten Manifestationen des Monopols auf legitime symbolische Gewalt durch den Staat ist dabei die offizielle Benennung und Nominierung, durch welche die symbolische Gewalt juristisch institutionalisiert werden kann (Bourdieu, 1992, S. 149; Bourdieu, 1998, S. 114–115). Das Vermögen, legitime Repräsentationen der sozialen Welt zu generieren und ihnen offiziellen Charakter zu verleihen, bezeichnet Bourdieu entsprechend als Definitions- oder „Benennungsmacht“ (Bourdieu, 1985, S. 23). Sie realisiert sich hauptsächlich in Kategorisierungs-, Kodifizierungs- und Klassifizierungsarbeit und stellt eine wichtige Machtquelle dar, weil die Durchsetzung von Repräsentationen als eine „Herrschaft über das Denken und über die Köpfe“ (Bremer, 2010, S. 183) zu verstehen ist und insofern zumindest in gewissen Grenzen gesellschaftliche Veränderungen bewirken oder existierende Strukturen erhalten kann und somit auch Gestaltungsmacht besitzt (Bourdieu, 1998, S. 49–50). Auf diese Weise ist der Staat in der Lage, das Funktionieren der verschiedenen Felder zu regeln, indem er entweder finanziell über staatliche Investitionshilfen und Zuschüsse oder juristisch durch Regelungen interveniert (ebd., S. 50). Allerdings handelt es sich hierbei nicht um ein absolutes Monopol, sondern es stehen unterschiedliche symbolische Mächte in einem permanenten Konflikt mit dem Ziel, die legitime symbolische Ordnung zu ihrem Vorteil zu verändern (ebd., S. 51–52; Bourdieu, 1992, S. 151).

Damit der Staat eine solche Definitionsmacht ausüben kann, muss er sich als Hüter des Allgemeinen ausgeben. Er muss eine übergreifende Instanz darstellen, den sogenannten „standpunktlosen Standpunkt“ (Bourdieu, 2014, S. 61) über den unzähligen Partikularinteressen, der seine Interessen im Namen der Allgemeinheit oder des öffentlichen Willens formuliert (ebd., S. 71; Bourdieu, 1998, S. 123–124). Er muss ein „Spektakel des Allgemeinen aufführen, dessen, worüber alle Welt sich letztlich einig ist, dessen, worüber es keine Uneinigkeit geben kann, weil es zu einem bestimmten Zeitpunkt in die soziale Ordnung eingeschrieben ist“ (Bourdieu, 2014, S. 63). So zeigt Bourdieu am Beispiel der Wohnungsbaupolitik in Frankreich auf, dass die einzelnen Akteure Sonderinteressen mit ganz unterschiedlichen Graden der Verallgemeinerbarkeit verfolgen, die nach einer eigenen Logik arbeiten, „der gleichsam das alchemistische Kunststück gelingt, Besonderes in Allgemeines zu verwandeln“ (ebd., S. 71). Während Mitglieder der Finanzverwaltung dazu tendieren, den privaten Wohnungsbau zu fördern, neigen Mitglieder des Sozialministeriums und der Behörden für Raumplanung dazu, den sozialen Wohnungsbau zu unterstützen (ebd., S. 47–48). Beide berufen sich dabei auf Konzepte des Allgemeinwohls, um ihre jeweils partikularen Sichtweisen auf die soziale Welt als Allgemeininteressen zu deklarieren. Denn nur auf diese Weise ist gewährleistet, dass die zur Ausübung von Macht notwendige Verkennung ihres Herrschafts- und Willkürcharakters geschieht und die Macht von den Beherrschten selbst anerkannt und reproduziert wird (ebd., S. 441). Tatsächlich geht es hier um sehr partikulare, auf Selbsterhalt bezogene Interessen, denn durch den privaten Wohnungsbau erhöht das Finanzministerium seine Grunderwerbssteuer-Einnahmen.

Hiermit weist Bourdieu die traditionelle Sichtweise über den Staat als eine Institution, die dazu bestimmt ist dem allgemeinen Wohl zu dienen, zurück. Insbesondere die öffentliche Verwaltung ist nicht der standpunktlose Standpunkt, auch wenn sie es offiziell zu sein vorgibt. Bourdieu versteht sie vielmehr als einen historisch entstandenen „Zwangsapparat“ (ebd., S. 21), welcher der Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung zugunsten der Herrschenden dient, die ihre Interessen in der Vergangenheit im Rahmen von Machtkämpfen als legitim durchsetzen konnten (ebd., S. 68–70, 211; Bourdieu, 1998, S. 125). Die vorgebliche Interesselosigkeit ist somit als *ein* Standpunkt zu verstehen, der sich aus der jeweiligen Position im Feld ergibt.

Mit Blick auf die Frage, welche Rolle Macht und Hierarchie für das Steuerungsverhandeln im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung spielen und welcher heuristische Mehrwert dadurch für die Analyse des Verständnisses von Grundbildung entsteht, lässt sich mit Bourdieu zeigen, dass das administrative Feld als ein soziales Feld durch feldspezifische Logiken geprägt ist, welche die Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Denkschemata der in diesen Feldern agierenden Akteure beeinflussen. Das soziale Feld kann insofern – verglichen mit den bereits aufgeführten Steuerungsansätzen – als ein gesellschaftlicher, institutionalisierter Kontext verstanden werden, welcher

über die Habitus-Feld-Homologie bestimmte Denk-, Beurteilungs- und Wahrnehmungsmuster der in diesem Feld agierenden Akteure hervorbringt. Im Unterschied zum Neo-Institutionalismus und zum Governance-Ansatz betont Bourdieu dabei allerdings die Bedeutung von Machtkämpfen für die Entstehung der Felder und ihrer feldspezifischen Logiken. Abhängig von der Verteilung der Kapitalformen können zudem manche Akteure ihre Interessen stärker durchsetzen und somit Einfluss auf die legitime symbolische Ordnung im Feld nehmen, während andere Akteure sich der herrschenden legitimen Ordnung unterordnen müssen, um als legitim handelnde Akteure wahrgenommen zu werden. Dabei verweist Bourdieu auf die Legitimationstechniken der Herrschenden, die ihre Herrschaft zu sichern imstande sind, indem sie diese als Allgemeinwohl ausgeben.

Versteht man die öffentliche Bildungsverwaltung als Feld der öffentlichen Verwaltung bzw. als administratives Feld und gleichzeitig auch als Sektor des Feldes der Macht, so kommen auf diese Weise zwei unterschiedliche Aspekte seiner Bedeutung für das Handeln und Entscheiden der in diesem Feld agierenden Akteure in den Blick. Auf der einen Seite kann die öffentliche Bildungsverwaltung als ein kollektiver Akteur im sozialen Feld von Staat und öffentlicher Verwaltung verstanden werden, in dem interne Macht- und Positionskämpfe ablaufen, d.h. einzelne Akteure um Geltungsmacht und Deutungshoheit kämpfen. Bezogen auf das Verständnis von Grundbildung bedeutet dies, dass im Feld verschiedene Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Denkmuster zum Begriff „Grundbildung“ angenommen werden können, von denen manche – abhängig von der Position der jeweiligen Akteure im Feld – als legitimer und angemessener wahrgenommen werden als andere. Konfliktlinien sind hier auch bezogen auf die politische Ausrichtung (links vs. rechts) und Themenfelder (Finanzen vs. Kultur) denkbar. Gerade mit Blick auf die erarbeitete Perspektive von Neo-Institutionalismus und Governance stellt sich die Frage, welche soziokulturellen Werte, Normen, Richtlinien und Orientierungen sich im Rahmen von Machtkämpfen zwischen den Akteuren im Feld durchsetzen können und somit Einfluss auf die legitime symbolische Ordnung und die Durchsetzung beispielsweise auch eines als angemessen geltenden Verständnisses von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung haben. Zudem gilt es zu untersuchen, welche Sichtweisen sich nicht im Feld als angemessen und legitim durchsetzen können, sondern abgewertet und marginalisiert werden.

Indem Bourdieu die öffentliche Verwaltung als Feld der Macht konzipiert, zeigt er außerdem auf, dass Legitimität nicht nur in der staatlichen Legislative, sondern insbesondere auch in der Exekutive, d.h. der öffentlichen Verwaltung als Umsetzungsorgan der Politik stattfindet. Damit wird die Macht der Verwaltungsangestellten besonders betont. Zudem weist Bourdieu darauf hin, dass sich die öffentliche Verwaltung auch mit anderen sozialen Feldern im Machtkampf um die legitime Sichtweise auf die soziale Welt befindet und ihre partikularen Sichtweisen insbesondere durch die vordergrün-

dige Bezugnahme auf Konzepte des Allgemeinwohls legitimiert. Zu untersuchen wäre, inwieweit im bildungspolitischen Diskurs um Grundbildung Erwachsener allgemeine und partikulare Interessen aufeinandertreffen und allgemeine Interessen tatsächlich zur Durchsetzung partikularer Eigeninteressen vorgeschoben werden. Dabei wäre zu überlegen, ob der Begriff „Grundbildung“ nicht selbst ein Konzept symbolischer Macht darstellt, mit dem Akteure der öffentlichen Verwaltung ein öffentliches Interesse durchzusetzen versuchen und damit zugleich eigene Partialinteressen bezüglich des Machterhalts stärken. Beispielsweise weist Michael Grenfell auf die symbolische Macht hin, die dem Literacy-Begriff im Feld der Bildung und Bildungspolitik zukommt, um Macht und Status durchzusetzen (Grenfell, 2009, S. 445).

Für die Aufdeckung solcher Macht- und Positionskämpfe im Feld betont Bourdieu die Notwendigkeit, diese je verschiedenen Standpunkte sowie die „Pluralität der Perspektiven“ (Bourdieu, 1997a, S. 17) im sozialen Raum in den Blick zu nehmen. Aus einer Makro- und Mesoperspektive kann der Eindruck entstehen, dass die sozialen Strukturen die Menschen im Griff haben. Tatsächlich aber weisen die Menschen sich gegenseitig Positionen zu und erschaffen auf diese Weise ein räumliches Gebilde. In Abgrenzung zu Lévi-Strauss lehnt Bourdieu daher einen erhabenen und entfernten Standpunkt der Wissenschaft gegenüber der Praxis ab. Ziel der Wissenschaft ist es, die Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata sichtbar zu machen, die die Akteure in ihrem Alltagsleben anwenden. Auf diese Weise wird es möglich, Selbstverständlichkeiten und nicht hinterfragte Sichtweisen auf die soziale Welt – sogenannte „Doxa“ – als solche aufzudecken und dahinterliegende Macht- und Herrschaftsinteressen freizulegen (Wacquant, 1996, S. 29).

Insbesondere dem Psychologen Holzkamp ist es gelungen, mit seiner subjektwissenschaftlichen Grundlegung der Psychologie das Handeln gesellschaftlich eingebetteter Subjekte von ihrem je eigenen Subjektstandpunkt her zu konzipieren und dabei zugleich die gesellschaftlichen Bedingungen und Machtverhältnisse, zu denen sich die einzelnen Subjekte in ihrem Handeln verhalten, nicht außer Acht zu lassen. Vor diesem Hintergrund wird abschließend eine Betrachtung des bisher Dargestellten aus subjektwissenschaftlicher Perspektive vorgeschlagen, um das machtdurchgezogene Steuerungshandeln im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung als Ergebnis subjektiv begründeten Handelns analytisch fassen zu können. Dies ermöglicht es, die in Steuerungstheorien vorherrschende Sichtweise auf institutionell und gesellschaftlich sozialisierte Subjekte zugunsten eines Verständnisses zu überwinden, wonach Subjekte zwar gesellschaftlich vermittelt sind, zugleich in ihrem Handeln aber immer auch die Möglichkeit haben, ihre Sichtweisen auf die soziale Welt zu hinterfragen und damit auch Institutionen und gesellschaftliche Strukturen zum Gegenstand ihres Denkens und Handelns zu machen.

4.3.2 Holzkamp: Begründetes Handeln aus Perspektive des Subjekts

Holzkamp begründet die Subjektwissenschaft als Variante einer kritischen Psychologie und beschäftigt sich eingehend mit dem Verhältnis von Subjekt und Objekt bzw. individueller Handlungsfähigkeit und gesellschaftlicher Bedingtheit von Subjekten. Ausgehend von seinem Werk „Grundlegung der Psychologie“ (1985), in welchem er die zentralen Konzepte seiner Subjektwissenschaft darlegt, setzt er sich eingehend mit handlungstheoretischen Fragen aus Perspektive des Subjekts auseinander. Vor allem seine lerntheoretischen Ausführungen, publiziert im Werk „Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung“ (1995b), sind in der Erwachsenen- und Weiterbildung umfassend rezipiert und weiterentwickelt worden (Grotlüschen, 2014, S. 250).¹⁷

Ausgangspunkt der Subjektwissenschaft ist die grundsätzliche Kritik an Theorien, die zu einer Dichotomisierung und einseitigen Auslegung des Verhältnisses von Subjekt und Objekt tendieren. So kritisiert Holzkamp auf der einen Seite die hermeneutische Psychoanalyse mit ihrer Verabsolutierung des Subjekts, grenzt sich aber zugleich von der vorherrschenden akademischen Psychologie ab, welche aus einer naturwissenschaftlich-nomothetischen Perspektive dazu tendiert, das Subjekt zu einem Objekt der von einer Außenperspektive kommenden Wissenschaft zu reduzieren (Holzkamp, 1995b, S. 13–14). Ebenso grenzt er sich insofern von marxistischen Ansätzen ab, als dass diese zwar das Subjekt und Problem seiner Unterwerfung benennen, dabei aber das Subjekt als „bloßes Resultat der gesellschaftlichen Bedingungen“ (Holzkamp, 1985, S. 346) verkürzen. Stattdessen geht Holzkamp vielmehr davon aus, dass trotz „gesamtgesellschaftlicher Vermitteltheit ihrer Existenz“ (ebd., S. 342) Subjekte gleichzeitig immer auch die prinzipielle Fähigkeit haben, ihre Daseinsverhältnisse subjektiv zu bestimmen und eine Verfügung über die eigenen Lebensumstände zu erlangen (ebd., S. 354).

Dabei entwirft Holzkamp allerdings nicht – wie ihm zu Unrecht vorgeworfen wird¹⁸ – ein autonomes Subjekt, sondern die Individuen stehen immer schon in gesellschaftlichen Bezügen, zu denen sie sich allerdings handelnd verhalten können. Im Zentrum der Subjektwissenschaft steht die Kategorie des Handelns, die Holzkamp zu dem Verhaltensbegriff der behavioristischen Psychologie abgrenzt. Während Verhalten die von außen beobachtete gesetzmäßige Abhängigkeit individueller Aktivitäten von Umweltbedingungen beschreibt, schließt der Handlungsbegriff immer auch den Bezug auf Freiheit, Vernunft und Verantwortung mit ein. Holzkamp beschreibt das Subjekt als ein „Intentionalitätszentrum“, das sich „mit seinen Absichten, Plänen, Vorsätzen bewusst auf die Welt und sich selbst bezieht“ (Holzkamp, 1995b, S. 21). Es steht nicht neutral

17 Eine Übersicht zu aktuellen Arbeiten in der Erwachsenen- und Weiterbildung, die sich an Holzkamps Subjektwissenschaft orientieren bzw. diese weiterentwickeln, findet sich bei Grotlüschen (2014).

18 Eine ausführliche Diskussion des Subjektverständnisses in Holzkamps Subjektwissenschaft findet sich bei Grotlüschen (2014), die sich darin kritisch mit der Position von Künkler (2014) auseinandersetzt; siehe ebenso Faulstich und Ludwig (2004).

in der Welt, sondern verhält sich zu ihr „als ein sinnlich-körperliches, bedürftiges, *interessiertes* Subjekt“ (ebd., Herv. i. O.). Folglich geraten die gesellschaftlichen Verhältnisse der sozialen Welt nicht neutral in den Blick, sondern vermittelt in ihrer Bedeutung für das Subjekt (ebd., S. 349). Holzkamp begreift die gesellschaftlichen Lebensbedingungen als dem Subjekt zugekehrte Bedeutungskonstellationen, d.h. die Welt ist für das Subjekt und bezogen auf dessen Lebensinteressen stets „bedeutungsvoll“ (ebd., S. 22). Die gesellschaftlichen Verhältnisse werden somit

nicht auf ihre üblichen soziologisch-gesellschaftstheoretischen Bestimmungen beschränkt, sondern in ihrem „den Subjekten zugekehrten Aspekt“ als *Bedeutungen, Bedeutungskonstellationen, Bedeutungsanordnungen* etc. in einem sehr speziellen (um nicht zu sagen: eigenwilligen) Sinne aufgefasst: nämlich als Inbegriff gesellschaftlich produzierter *verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten (und -beschränkungen)*, die das Subjekt im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen *kann* aber keinesfalls *muss* (Holzkamp, 1995a, S. 838, Herv. i. O.).

Welche dieser Bedeutungsaspekte, die dem Subjekt als Handlungsalternativen gegeben sind, tatsächlich in Handlungen umgesetzt werden, hängt von den Gründen des Subjekts ab, die sich angesichts seiner auf Weltverfügung und Lebensqualität gerichteten Lebensinteressen ergeben (Holzkamp, 1985, S. 349). Die gesellschaftlichen Lebensbedingungen stellen aus dieser Perspektive keine Bedingungen dar, sondern sind für die Erfüllung von Lebensinteressen subjektiv bedeutsam. Ausgehend davon kann das Subjekt bestimmte Aspekte als seine „Handlungsprämissen“ extrahieren, aus denen sich dann für das Subjekt „vernünftige“, „in seinem Lebensinteresse liegende“ (Holzkamp, 1995a, S. 838) Handlungsvorsätze ergeben. Die Prämissen stellen damit jenen subjektiv bedeutsamen Ausschnitt der gesellschaftlichen Bedingungen dar, zu deren Handlungsmöglichkeiten sich das Subjekt bewusst verhalten kann, indem es sie ergreift, verweigert, teilweise realisiert oder aber auch verändert (Holzkamp, 1995b, S. 24, 28–29).

Über die Vermittlungskategorie der „subjektiven Handlungsgründe“ (Holzkamp, 1985, S. 348) gelingt es Holzkamp, das gesellschaftstheoretische Konzept der objektiven Lebensbedingungen und das individualwissenschaftliche Handlungskonzept zusammenzudenken und somit ein autonomes oder übersozialisiertes Subjekt zu vermeiden: „Menschliche Handlungen/Befindlichkeiten sind also weder bloß unmittelbar äußerlich ‚bedingt‘, noch sind sie Resultat bloß ‚subjektiver‘ Bedeutungsstiftungen o.ä., sondern sie sind *in den Lebensbedingungen ‚begründet‘*“ (ebd., S. 348, Herv. i. O.). Die Handlungsbegründungen erfolgen notwendigerweise im Medium der objektiven Bedeutungs-/Handlungszusammenhänge und Denkstrukturen, wie sie dem Individuum als seine Situation gegeben sind, und sind zugleich in der jeweiligen Bedürfnislage des Subjekts begründet (ebd., S. 349–350). Die Prämissen sind in den „historisch bestimmten,

lage- und positionsspezifischen Lebensbedingungen“ (ebd., S. 352–253) der Individuen subjektiv begründet und beziehen neben den äußeren, objektiven Lebensbedingungen auch die personale Situiertheit, verstanden als die „umfassenden gesellschaftlich-sozialen Bedeutungszusammenhänge vom sinnlich-konkreten Subjektstandpunkt“ (Holzkamp, 1995b, S. 263), mit ein. Das bedeutet, dass aus der Perspektive des Subjekts, welches durch den Vergesellschaftungsprozess begrenzt ist, immer jeweils nur das als Handlungsprämisse formulierbar ist, was aus seiner Sicht als sinnvoll erfasst werden kann. Dabei ist das Subjekt niemals gänzlich durch den gesellschaftlichen Möglichkeitsraum bedingt, sondern innerhalb seines je gegebenen subjektiven Möglichkeitsraums existiert stets eine „doppelte Möglichkeit“, die als Handlungsfreiheit zu verstehen ist (Holzkamp, 1985, S. 370):

Auch, wo das Individuum unter historisch bestimmten, klassenspezifischen Bedingungen gravierenden Einschränkungen, Zwängen etc. unterworfen ist, sind dies immer Einschränkungen, Unterdrückungen, Deformierungen von gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten. Dies heißt einmal, dass das Individuum auch unter noch so eingeschränkten Bedingungen immer noch Handlungsalternativen hat, also der Möglichkeitscharakter der Bedeutungen erhalten bleibt (eine totale Ausgeliefertheit an die Umstände ist gleichbedeutend mit dem Ende der menschlichen Existenz); zum anderen heißt dies, dass die genannten Einschränkungen als Einschränkungen menschlicher Handlungsmöglichkeiten erst ihren spezifisch menschlichen Charakter erhalten“ (ebd., S. 326, Herv. i. O.).

Die gesellschaftlichen Bedingungen legen den subjektiven Möglichkeitsraum zwar fest, darüber hinaus hat das Subjekt allerdings immer die Möglichkeit, nicht oder anders zu handeln und ist so „durch seine ‚doppelte‘ Möglichkeitsbeziehung des bewussten ‚Verhaltens‘ innerhalb subjektiver Begründungszusammenhänge jeder ‚Bedingtheit‘, Einschränkung, Abhängigkeit notwendig immer ‚ein Stück voraus‘“ (ebd., S. 355). In jeder Situation gibt es stets die Alternative, entweder innerhalb der gegebenen Umstände der Lebenswelt zu agieren oder aber darüber hinaus die gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu verändern oder zu erweitern und aktiv über die gesellschaftlichen Handlungsbedingungen zu verfügen. Erstere Handlungsmöglichkeit bezeichnet Holzkamp als „restriktive Handlungsfähigkeit“, letztere als „verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“. Beide Handlungsfähigkeiten können für das Subjekt subjektiv begründet und funktional sein, so beispielsweise die restriktive Handlungsfähigkeit unter den Prämissen der Anerkennung der bestehenden Herrschaftsverhältnisse, oder die verallgemeinerte Handlungsfähigkeit mit dem Ziel, allgemeine Interessen gegen herrschende Partialinteressen durchzusetzen (ebd., S. 373, 376).

Indem Holzkamp einen theoretischen Zugang zur Handlungsfähigkeit des gesellschaftlich vermittelten Subjekts liefert, kann er zur Untersuchung des Verständnisses von

Grundbildung im Kontext einer interessen- und machtdurchzogenen öffentlichen Bildungsverwaltung herangezogen werden. Während Steuerungs- und Governance-Ansätze kollektive Akteure und Akteurskonstellationen in den Blick nehmen und Bourdieus Konzept auf soziale Felder und deren Bedeutung für die Ausprägung eines kollektiven Habitus blickt, stehen in Holzkamps Ansatz die Handlungsbegründungen des Subjekts, das seine Gründe und Prämissen auf Basis seiner Interessenlage aus dem Möglichkeitsfeld gesellschaftlicher Verhältnisse auswählt, im Fokus der Theorie. Die gesellschaftlichen Bedingungen werden nicht ausgeblendet, sondern ausgehend von der Perspektive des Subjekts betrachtet. Indem das Subjekt dabei immer die Möglichkeit hat, im Möglichkeitsraum zwischen verschiedenen Handlungsalternativen zu wählen, erscheint es nicht – wie beispielsweise häufig von neo-institutionalistischen Ansätzen angenommen – vollkommen gesellschaftlich bedingt, sondern hat stets die Freiheit, sich zu seiner gesellschaftlichen Bedingtheit zu verhalten, indem es sich dieser unterwirft oder sie zum Gegenstand seines Handelns macht. Mit dieser Konzeption einer gesellschaftlich vermittelten Handlungsfähigkeit des Subjekts eignet sich Holzkamps Theorie daher besonders, um das Handeln einzelner Akteure im Zusammenhang mit gesellschaftlichen, aber auch organisationalen Strukturen und Bedingungen heuristisch zu rahmen. Durch die Rekonstruktion je subjektiv relevanter Prämissen und Begründungen für Handeln können auf diese Weise nicht nur individuelle Präferenzen, Motivationen und Relevanzen der Befragten herausgearbeitet werden, sondern diese lassen sich in ein Verhältnis zu gesellschaftlichen und organisationalen Strukturen und Bedingungen – beispielsweise im Kontext der öffentlichen Bildungsverwaltung – setzen. Zudem lassen sich über die Unterscheidung restriktiver und verallgemeinerter Handlungsfähigkeit sowie mit den damit verbundenen subjektiven Handlungsprämissen und Begründungen die (bewusste und unbewusste) Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Machtstrukturen thematisieren.

Trotz dieser umfassenden gesellschaftskritischen Fundierung und der Betonung einer wechselseitigen Verortung von Gesellschaft und Subjekt wird der Subjektwissenschaft Holzkamps allerdings gelegentlich vorgeworfen, von einem rationalistischen und angeblich überhöhten, von gesellschaftlichen Strukturen losgelösten Subjektbegriff auszugehen. So weisen beispielsweise Faulstich und Ludwig darauf hin, dass das angeblich gesellschaftliche Subjekt doch immer nur als Einzelnes betrachtet wird, dem die Gesellschaft allgemein gegenübergestellt wird (Faulstich & Ludwig, 2004, S. 12). Künkler kritisiert ebenfalls, dass das Subjekt gegenüber der Gesellschaft ein souveränes, autonomes und vor allem rationales Geistwesen darstelle (Künkler, 2014, S. 214–215) – was Grotlüschen jedoch infrage stellt. Anhand der Schriften von Holzkamp sowie weiterführender, neuerer Arbeiten, die sich des subjektwissenschaftlichen Theoriekonzepts bedienen, bewertet sie diese Kritikpunkte vielmehr als „Missverständnisse“ (Grotlüschen, 2014, S. 29): Das Subjekt sei eben gerade nicht autonom, sondern vergesellschaftet, und nicht rational, sondern subjektiv vernünftig handelnd zu verstehen, sofern man Holz-

kamps gesellschaftskritischem, marxistisch geprägtem Hintergrund gerecht werden möchte. Vor diesem Hintergrund plädiert Grotlüschen für eine gesellschaftskritische und die gesellschaftlichen Strukturen betonende Lesart des Ansatzes, um zu verhindern,

dass diese eigentlich durch die gesellschaftstheoretische Rückbindung subjektwissenschaftlicher Lerntheorie sichergestellte, gesamtgesellschaftliche Vermitteltheit individueller Existenz nach der Jahrtausendwende in Vergessenheit gerät (ebd., S. 233).

Einige zeitgenössische Arbeiten ergänzen daher – in einer „neo-subjektwissenschaftlichen“ Lesart – die Rezeption subjektwissenschaftlicher Lerntheorien um zusätzliche klassenantagonistische, gouvernementalitätstheoretische, habitustheoretische, phänomenologische oder auch mikropolitische Rahmungen, die eine stärkere Betonung gesellschaftlicher Strukturen, Institutionen und Bedingungen ermöglichen (ebd., S. 230; Bremer, 2007; Grotlüschen, 2010; Ludwig, 2000). Auf diese Weise wird versucht, die gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen, die bei Holzkamp immer mitgedacht sind, aber aufgrund der Subjektperspektive tendenziell vernachlässigt werden, in ihrer Bedeutung für das Subjekthandeln stärker herauszuarbeiten.

Die heuristischen Erträge der Subjektwissenschaft Holzkamps im Hinblick auf die eingangs genannten forschungsleitenden Fragestellungen sollen im Folgenden abschließend und unter Hinzuziehung der erarbeiteten steuerungs- und governancetheoretischen (Kapitel 4.2) sowie feldtheoretischen (Kapitel 4.3.1) Ansätze erneut betrachtet werden, um insbesondere die gesellschaftlich-institutionelle Begründungsfigur verstärkt herauszuarbeiten. Dabei wird das Verständnis von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung als Konsequenz eines Steuerungshandelns konzipiert, welches in den je gegebenen gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen sowie Machtverhältnissen subjektiv begründet ist. Ziel ist es, auf diese Weise eine Zusammenfassung und abschließende Betrachtung der bisherigen Erkenntnisse zu erarbeiten, die für das weitere empirische Vorgehen dieser Arbeit als heuristische Rahmung herangezogen werden kann.

4.4 Zwischenfazit: Die öffentliche Bildungsverwaltung als machtdurchzogenes Feld institutionell geprägten und subjektiv begründeten Steuerungshandelns

Ziel dieses Kapitels war es, einen heuristischen Zugang zur Analyse des Grundbildungsverständnisses in der öffentlichen Bildungsverwaltung zu entwickeln und dabei insbesondere auf die Bedeutung sozialer Praktiken, Institutionen, Interessen und Machtverhältnisse für das Handeln und Entscheiden in der öffentlichen Bildungsverwaltung

einzugehen. Dabei standen Fragen zur Beschaffenheit des soziokulturellen Kontexts der öffentlichen Bildungsverwaltung, zu dessen Einfluss auf weiterbildungsbezogene Sichtweisen, Praktiken und Entscheidungen, zur Herstellung von Legitimität und zur Bedeutung von Interessenkonflikten, Machtkämpfen und Hierarchien im Zentrum des forschungsleitenden Interesses. Im Folgenden werden diese Fragen abschließend in einer Gesamtschau der theoretischen Zugänge und Ansätze betrachtet.

Bezogen auf die Frage, wie der soziokulturelle Kontext der öffentlichen Bildungsverwaltung beschaffen ist und inwieweit er Einfluss auf die Sichtweisen, Praktiken und Entscheidungen der Organisationen und Akteure in der Weiterbildung ausübt, lässt sich zunächst mithilfe der Steuerungs- und Governanceforschung die Bedeutung des institutionalisierten Kontexts – verstanden als Gesamt an Normen und Werten, Handlungs-routinen, geteilten Weltansichten, kognitiven Rahmungen und Gesetzen – und der Akteure und Akteurskonstellationen auf regionaler, nationaler und supranationaler Ebene für das Steuerungshandeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung herausarbeiten. Dabei bildet dieser institutionelle Kontext ein Reservoir an Legitimitätszuschreibungen, die von den Organisationen und kollektiven Akteuren aufgegriffen und in ihrem Handeln reproduziert werden. Der institutionelle Kontext dient dabei der Eingrenzung, aber auch der Ermöglichung von Handlungen und Sichtweisen und wirkt in diesem Sinne auf das Steuerungs- und Gestaltungshandeln ein. Bezogen auf die öffentliche Bildungsverwaltung kann entsprechend vermutet werden, dass das dort vorhandene Verständnis von Grundbildung in seiner inhaltlichen und niveaubezogenen Ausprägung von Normen, Werten, Sichtweisen, Richtlinien, Gesetzen, aber auch Formen der kollektiven Handlungskoordination geprägt ist.

Dass das Verhältnis zwischen institutionellem Kontext und den darin agierenden Akteuren allerdings kein einseitig deterministisches ist, sondern von subjektiven und macht- bzw. hierarchiebezogenen Aspekten durchbrochen ist, darauf weisen die heuristischen Erträge aus Bourdieus Feldtheorie und Holzkamps Subjektwissenschaft hin. So lässt sich sowohl mit Bourdieu als auch mit Holzkamp abbilden, wie das Handeln von und in Organisationen zwar gesellschaftlich und institutionell eingebunden ist, dabei allerdings zugleich im Zusammenhang mit Machtkämpfen und Individualinteressen zu verstehen ist. So wird mit Bourdieu deutlich, dass der institutionelle Kontext und die darin hinterlegten soziokulturellen Normen, Werte und Orientierungen keineswegs unabhängig vom Einzelnen existieren, sondern vielmehr im Zuge von Machtkämpfen überhaupt erst entstehen und durchgesetzt werden. Mächtige Akteure können ihre Sichtweise auf die soziale Welt und damit auch ihre Interessen im gesellschaftlichen Kontext stärker durchsetzen als andere und auf diese Weise Macht über die übrigen Akteure und ihre Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Deutungskategorien ausüben – und damit auch über ihr Legitimitätsempfinden. Innerhalb der öffentlichen Bildungsverwaltung sind Machtkämpfe beispielsweise zwischen Akteuren unterschiedlicher

Ressorts, zwischen Verwaltungsangestellten, Politikerinnen und Politikern oder auch auf verschiedenen Ebenen im supranationalen Mehrebenensystem zu erwarten – inklusive der Folgen für die als legitim geltende symbolische Ordnung und entsprechend die Verständnisse von Grundbildung. Insbesondere solche Sichtweisen, die von im Feld mächtigen Akteuren zur Durchsetzung ihrer (Partial-)Interessen vertreten werden, wirken vermutlich besonders stark auf das Verständnis von Grundbildung ein. Zugleich kann andererseits vermutet werden, dass auch solche Sichtweisen im Feld vorzufinden sind, die zwar nicht der legitimen symbolischen Ordnung im Feld entsprechen, aber mit bestimmten Positionen und Machtverhältnissen im Feld verknüpft sind.

Inwieweit sich einzelne Akteure diesen institutionellen und auch machtbezogenen Zugriffen im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung unterordnen oder auch entziehen, lässt sich letztlich insbesondere mit Holzkamps subjektwissenschaftlicher Perspektive untersuchen. Demnach kann vermutet werden, dass die als Subjekte zu verstehenden Akteure im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung nicht vollständig durch die institutionellen und machtbasierten Strukturen in ihrem Handeln bedingt sind, sondern vielmehr stets die Wahl haben, so oder auch anders innerhalb der Strukturen oder auch darüber hinaus zu handeln. Institutionelle Normen, Werte und Orientierungen wirken auf den subjektiven Möglichkeitsraum der Akteure in der öffentlichen Bildungsverwaltung ein. Die Akteure generieren vor diesem Hintergrund ihre gesellschaftlich geprägten Handlungsprämissen und entscheiden sich subjektiv vernünftig für bestimmte Handlungen, wie beispielsweise die Durchsetzung eines bestimmten Grundbildungsverständnisses. Prinzipiell sind sie aber immer auch in der Lage, genau diese Strukturen zum Gegenstand ihres Denkens und Handelns zu machen und auf diese Weise ihren subjektiven Möglichkeitsraum zu erweitern. Bezogen auf das Verständnis von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung kann dies beispielsweise bedeuten, dass existierende Normen, Werte, Richtlinien und Orientierungen zur Grundbildung selbst hinterfragt und verändert werden mit dem Ziel, die – aus feldtheoretischer Sicht – legitime symbolische Ordnung zum Grundbildungsverständnis im jeweiligen Feld entsprechend zu verändern und auf diese Weise ihren Lebensinteressen und Bedürfnissen anzugleichen. In diesem Sinne wäre das Grundbildungsverständnis also nicht nur als Ausdruck einer bestimmten institutionalisierten, in Machtkämpfen durchgesetzten legitimen symbolischen Ordnung zu verstehen, sondern kann auch als Versuch gedeutet werden, alternative Sichtweisen und Ordnungen (kollektiv) durchzusetzen. Notwendig dafür wäre, sowohl die materiellen als auch die symbolischen Kämpfe im Feld zu erfassen und zu analysieren, und zwar aus Perspektive des Subjekts.

Vor diesem Hintergrund wird das Verständnis von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung *als subjektiv begründetes Resultat eines institutionell und soziokulturell geprägten Steuerungshandelns im machtdurchzogenen Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung* verstanden. Für die in den weiteren Kapiteln folgende empirische

Untersuchung zum Grundbildungsverständnis in der öffentlichen Bildungsverwaltung leitet sich hieraus eine Reihe von Fragen und Aspekten ab, die es in der Erhebung und Auswertung der Daten zu berücksichtigen gilt:

- Welche Sichtweisen und Verständnisse einer Grundbildung Erwachsener liegen im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung vor? Wie unterscheiden sie sich insbesondere mit Blick auf die genannten Inhalte, Niveaustufen und deren Begründungen?
- Welche soziokulturellen Institutionen und gesellschaftlichen Strukturen lassen sich in der institutionalisierten Umwelt der öffentlichen Bildungsverwaltung sowie in relevanten Akteurskonstellationen und Formen der Handlungskoordination – beispielsweise im Rahmen der nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener – ausfindig machen und welchen Einfluss haben sie auf das Verständnis von Grundbildung?
- Wie zeigt sich Macht im Verständnis von Grundbildung der öffentlichen Bildungsverwaltung? Welche Sichtweisen auf Grundbildung erscheinen dominant und inwieweit zeigt sich hier ein Kampf um Deutungshoheit, d.h. um die legitime symbolische Ordnung zwischen Akteuren? Welche machbezogenen Interessen sind zudem mit dem Begriff „Grundbildung“ selbst im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung verknüpft?
- Wie gehen die beteiligten Akteure mit den institutionellen, gesellschaftlichen Strukturen, Machtkämpfen und Hierarchien subjektiv vernünftig um und wie begründen sie ihre Handlungen und Entscheidungen – und damit auch ihr Grundbildungsverständnis? Ordnen sie sich den bestehenden Strukturen unter oder handeln sie über die Strukturen hinaus, indem sie beispielsweise aktiv auf restringierende Institutionen, Gesetze etc. einwirken oder auch ein Verständnis von Grundbildung hervorbringen, welches entgegen der herrschenden legitimen symbolischen Ordnung verortet ist? Inwieweit wird diese Sichtweise dennoch als legitim angesehen und begründet? Und welche Rolle spielen hier insbesondere auch machbezogene Interessen?

Für das weitere Vorgehen lassen sich diese Fragen nutzen, um den Raum der Interpretationsmöglichkeiten zu eröffnen. Allerdings sind diese Fragen nicht als vollständig misszuverstehen, sondern dienen vielmehr dazu, eine erste theoretische Sensibilität im Feld herzustellen. Dieser für die qualitative Sozialforschung charakteristische Grundgedanke wird im Folgenden im Zuge der Darstellung des methodischen Vorgehens näher betrachtet.

5. Forschungsdesign zur Untersuchung des Grundbildungsverständnisses in der öffentlichen Bildungsverwaltung

Im Anschluss an die in den vorangegangenen Kapiteln erarbeiteten theoretischen Zugänge zum Begriff „Grundbildung“ und der öffentlichen Bildungsverwaltung gilt es im Folgenden, ein geeignetes methodisches Vorgehen zur Erforschung des Verständnisses von Grundbildung aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung zu entwickeln und gegenstandsangemessen zu begründen. Die forschungsleitende Fragestellung dieses Kapitels lässt sich dabei wie folgt spezifizieren: *Welches methodische Vorgehen ist geeignet, um das sowie die damit verbundenen Interessen und Machtverhältnisse aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung aufzudecken?*

Ausgangspunkt des methodischen Vorgehens bildet ein qualitatives Forschungsdesign, das sich an dem Forschungsstil und der Methodologie der Grounded Theory orientiert und auf diese Weise ermöglicht, offen und doch theoriereflektiert unterschiedliche Sicht- und Denkweisen zum Grundbildungsverständnis im Zusammenhang mit Begründungsmustern zu untersuchen (Kapitel 5.1). Dazu wurden im Zeitraum von Dezember 2013 bis Juni 2014 insgesamt 18 leitfadengestützte, telefonische Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der öffentlichen Bildungsverwaltung der Länder sowie weiteren gesellschaftlichen Akteuren aus dem Feld der Alphabetisierung und Grundbildung durchgeführt (Kapitel 5.2). Der gesamte Prozess der Datenerhebung orientiert sich an den im Rahmen der Grounded Theory entwickelten Prinzipien des theoretischen Samplings und des ständigen Vergleichs. Auch die Auswertung der Interviews erfolgt in Anlehnung an die drei Kodierschritte der Grounded Theory. Dabei wird eine subjektwissenschaftliche, begründungslogisch gewendete Adaption des Kodierparadigmas verwendet, wie es bereits auch in einer Reihe früherer, subjektwissenschaftlich orientierter Arbeiten der Erwachsenen- und Weiterbildung der Fall ist (Kapitel 5.3). Ziel ist es, auf diese Weise eine in den Daten gegründete Theorie zum Verständnis von Grundbildung im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung zu entwickeln.

5.1 Qualitativer Forschungsstil im Sinne der Grounded Theory

Dem methodologischen Vorgehen dieser Arbeit liegt ein qualitatives Forschungsparadigma zugrunde. Qualitativ ausgerichtete Forschung ist vor allem dann angebracht, wenn es darum geht, überraschende und neuartige Erkenntnisse über Dinge, Lebenswelten und Deutungssysteme in der Gesellschaft oder Aufschluss über verwickelte Details von Phänomenen zu erlangen, die mit anderen methodischen Zugängen nur

schwierig aufzuzeigen sind (Strauss & Corbin, 1996, S. 5; Oswald, 1997, S. 79–81). Sie berücksichtigt die Sichtweisen der beteiligten Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt und ist offen für das Neue und Unbekannte im scheinbar Bekannten (Flick, Kardoff & Steinke, 2008, S. 17). Qualitative Forschungsmethoden zielen dabei ähnlich wie auch quantitative Forschungszugänge auf Verallgemeinerung und die Entwicklung von Theorie (Oswald, 1997, S. 73). Im Unterschied allerdings zum quantitativen Forschungsparadigma haben die vorhandenen Erwartungen und theoretischen Überzeugungen nach Möglichkeit offenen Charakter, um das, was hinter den wenig bekannten Phänomenen liegt, entdecken und verstehen zu können. Das Prinzip der Offenheit fordert nämlich, dass die Untersuchung möglichst durch den Untersuchungsgegenstand selbst, d.h. durch die im empirischen Material enthaltenen Informationen strukturiert wird und weniger allein durch theoretische Kategorien geleitet wird (Gläser & Laudel, 2010, S. 30–31). Häufig gehen daher Auswertungs- und Erhebungsphasen ineinander über und überschneiden sich im Sinne eines fortlaufenden Prozesses, um einen Austausch zwischen dem empirischen Material auf der einen Seite und dem theoretischen Vorverständnis auf der anderen Seite zu ermöglichen (Schmidt, 1997, S. 545).

Die Entscheidung, für die Erforschung des Grundbildungsverständnisses aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung ein offenes, explorativ vorgehendes qualitatives Forschungsparadigma zu verwenden, begründet sich zudem auch aus den in den vorangegangenen Kapiteln erarbeiteten theoretischen Zugängen zum Gegenstand und Feld der Untersuchung. Versteht man das Grundbildungsverständnis in der öffentlichen Bildungsverwaltung als ein begründetes Handeln im Kontext eines institutionell-organisatorischen, soziokulturellen und machtdurchzogenen Möglichkeitsraums, so gelangt notwendigerweise die Subjektperspektive im Spannungsfeld von individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in den Fokus der Analyse. Anstelle eines hypothesenprüfenden Vorgehens mit dem Ziel, Voraussagen über reale Ereignisse zu prüfen, gilt es laut Holzkamp vielmehr, die Subjektperspektive verstehend einzunehmen, so dass der wissenschaftliche Standpunkt mit dem verallgemeinerten Subjektstandpunkt der Betroffenen im Sinn einer Erste-Person-Analyse zusammenfällt (Holzkamp, 1995b, S. 14, 27–28). Laut Markard scheiden damit „Objektivierungs- und Verallgemeinerungsvorstellungen, die menschliches Handeln als bedingt ansehen, als zufallsvariablen Prozess modellieren wollen und einzelne Fälle als Ausnahme behandeln“ (Markard, 2010, S. 173) aus, denn Ziel sei es schließlich zu verstehen, warum die Untersuchten so denken und handeln, wie sie denken und handeln. Voraussetzung dafür aber ist es, die subjektiven Interpretationen der Situationen und den damit verbundenen subjektiven Sinn ihrer Handlungen zu verstehen.

Aus Perspektive der Subjektwissenschaft muss Forschung zum Ziel haben, die Prämissen-Gründe-Zusammenhänge, nach denen Subjekte begründet handeln, logisch nachzuvollziehen und auf diesem Wege zu verstehen, wie die Menschen die sie umge-

bende Welt und damit auch das Verhältnis von objektiver Bestimmtheit und subjektiver Bestimmung erfahren (Markard, 2010, S. 170–171). Unterschiede im Wahrnehmen, Denken und Handeln ergeben sich dabei aus Unterschieden in den Prämissen – sind diese bekannt, so werden auch die Erscheinungsformen individueller Handlungsfähigkeit auf ihre wesentlichen Bestimmungen hin intersubjektiv aufschließbar und logisch nachvollziehbar (Holzkamp, 1995b, S. 23–24; Holzkamp, 1985, S. 351–352). Dazu schlägt Holzkamp vor, die in den gesellschaftlichen Bedingungen subjektiven Begründungsmuster zum Gegenstand wissenschaftlicher Analyse zu machen. Anstelle von bedingungslogischen „Wenn-dann-Hypothesen“ stehen hier

*Bedingungen/Bedeutungen → Handlungsprämissen → intentionale Zwischenglieder
→ Handlungsvorsatz → Handlung* (Holzkamp, 1995b, S. 35, Herv. i. O.)

im Fokus seiner begründungslogischen Betrachtung (Kapitel 4.3.2). Der eigentliche Begründungszusammenhang besteht dabei in der Beziehung „*Handlungsprämissen → intentionale Zwischenglieder → Handlungsvorsatz*“. Äußere Ereignisse werden in diesem Sinne nicht als kausale, ursachenlogische Bedingungen des Handelns betrachtet, sondern gehen als Prämissen für die Begründung subjektiver Handlungsvorsätze ein (ebd., S. 24, 35).

In einer ähnlichen Argumentation betont Bourdieu, dass für die Reproduktion von Perspektiven, Sichtweisen und Stellungnahmen das Verstehen das leitende Prinzip darstelle. Die Sozialwelt sei dabei von den Standpunkten der Befragten aus zu sehen und zu verstehen, um so die Pluralität unterschiedlicher Perspektiven abbilden zu können (Bourdieu, 1997a, S. 829). Verstehen meint in diesem Sinne das Verständnis dafür, warum jemand eine bestimmte Sicht der sozialen Welt besitzt und welche sozial strukturierten Prinzipien sich dahinter verbergen. Die zentrale Beobachtendenperspektive ist zugunsten der Pluralität der Perspektiven aufzugeben, um die machtdurchzogene und konfliktreiche Struktur von Feldern aufdecken und die in diesen Feldern agierenden Akteure verstehen zu können (ebd., S. 17–18). Das setzt voraus, die Subjekte selbst zu befragen und ihre Position im Feld einzunehmen, um ihr Handeln und ihre Sichtweisen verstehen zu können, denn das Besondere und Einmalige am Akteur ist sein Standpunkt als die Position in einem Feld, von der aus er/sie zu seiner/ihrer besonderen Sicht der Welt und des Feldes selbst kommt (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 139).

Um das Grundbildungsverständnis in der öffentlichen Bildungsverwaltung analytisch zu rekonstruieren, gilt es unter einem qualitativen Forschungsparadigma den Standpunkt der Interviewten als in gesellschaftlich-soziale Felder eingebettete Subjekte einzunehmen und nach ihren darin begründeten Prämissen zu fragen. Dazu bedarf es allerdings einer methodischen Herangehensweise, welche die Forschenden in die Lage versetzt, das eigene theoretische Wissen und die eigenen subjektiven Vorannahmen – in

diesem Fall als Forschungsstand materialisiert in den Kapiteln 2 bis 4 – zunächst zurückzustellen und als sensibilisierendes Vorwissen soweit zu reflektieren, um darüber hinaus offen zu sein für unerwartete, sich in den Daten aus der jeweiligen subjektiven und feld- und habitusspezifischen Logik erschließende Informationen. Mit der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) liegt hierzu ein qualitativ-empirischer Forschungsstil vor, der es möglich macht, in einem Prozess wechselseitiger Datenerhebung und Datenauswertung eine kreative Balance zwischen Theorie und Empirie sowie Deduktion und Induktion herzustellen (Mey & Mruck, 2010a, S. 617).

Ursprünglich wurde die *Grounded Theory* in den 1960er Jahren von Glaser und Strauss entwickelt. Vor allem im deutschsprachigen Raum dominiert heute allerdings eine auf Strauss und Corbin (1996) zurückgehende Auslegung der Grounded Theory, welche im Unterschied zu Glasers Ansatz dem Vorwissen der Forschenden eine bedeutsamere und weit positivere Rolle zuweist (Mey & Mruck, 2010a, S. 615, 618). Ziel der Grounded Theory ist es, neue Konzepte, Kategorien, Zusammenhänge, Bedingungskonstellationen, Erklärungen und Theorien in Auseinandersetzung mit dem Material aus den Daten heraus zu entwickeln und auf diese Weise die Eigenlogik sozialer Welten sowie die Sichtweisen von Akteuren angemessen interpretieren zu können (Strübing, 2014, S. 16; Oswald, 1997, S. 80; Dörner, 2006, S. 76). Dabei steht nach Strauss und Corbin (1996, S. IX) das ständige Wechselspiel zwischen Induktion und Deduktion als Grundprinzip des ständigen Vergleichs im Zentrum der Grounded Theory, welche aufgrund der Kopplung von Fallauswahl, Erhebungs- und Auswertungsmethoden auch als Forschungs-„Stil“ (Strauss & Corbin, 1996, S. X) oder „Paketlösung“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 47) beschrieben wird (Nittel, 2012, S. 183). Ausgehend vom empirischen Material werden zunächst schrittweise und mithilfe des Stellens von Fragen an das Material Konzepte sowie Kategorien gebildet und miteinander verglichen, um der Eigenlogik des Forschungsgegenstandes möglichst nahe zu kommen und sich zugleich von den eigenen anfänglichen Annahmen über den Forschungsgegenstand reflektiert zu distanzieren. Indem Fälle, Ereignisse bzw. Kategorien mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede systematisch verglichen werden, kommt es zu einer Steigerung der Dichte und Komplexität der entstehenden Theorie, „weil mit dem Erschließen zusätzlicher, neuer Falldomänen immer auch neue Kontexte und variierende Ursache-Wirkungs-Beziehungen“ (Strübing, 2014, S. 87) gewonnen und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können. Mittels des „theoretischen Samplings“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 148) wird anhand der analysierten Daten entschieden, welche neuen zu kontrastierenden Fälle wo gesucht werden, sowie zugleich die Theorieentwicklung und Datenerhebung durch die permanente Weiterentwicklung von Konzepten und Kategorien vorangetrieben (Oswald, 1997, S. 81; Gläser & Laudel, 2010, S. 47–48). Je nach Stand des Forschungsprozesses sind das Stellen von Fragen, das Anstellen von Vergleichen sowie das theoretische Sampling als Grundprinzipien der Grounded Theory in unter-

schiedlicher Form präsent und leiten die Forschenden durch den Forschungsprozess. So wird es möglich, flexibel mit bei der Datenanalyse aufkommenden Fragestellungen und Hypothesen umzugehen und diese ggf. zu verändern, anzupassen oder zu verwerfen.

Im Folgenden soll nun das für diese Arbeit gewählte methodische Vorgehen der Datenerhebung und -auswertung dargestellt und mit Blick auf den Forschungsgegenstand begründet und präzisiert werden. Zum Zwecke der Verständlichkeit erfolgt die Darstellung dabei getrennt nach den Verfahren der Datenerhebung (Kapitel 5.2) und Datenauswertung (Kapitel 5.3), auch wenn im tatsächlichen Forschungsprozess beide Aspekte des methodischen Vorgehens permanent ineinander greifen und sich gegenseitig beeinflussen (Strauss & Corbin, 1996, S. 40).

5.2 Zum Vorgang der Datenerhebung

Die Erhebung der Forschungsdaten fand von Dezember 2013 bis Juni 2014 statt. In diesem Zeitraum wurden insgesamt 18 leitfadengestützte, telefonische Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der öffentlichen Bildungsverwaltung auf Länderebene sowie weiteren gesellschaftlichen Akteuren im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung durchgeführt. Ziel war es dabei zunächst, über die Interviews mit den Vertreterinnen und Vertretern der öffentlichen Bildungsverwaltung Facetten und Dimensionen des Grundbildungsverständnisses sowie deren Begründungen – auch mit Blick auf Interessen und Machtverhältnisse – herauszuarbeiten. Dabei wurde allerdings relativ früh deutlich, dass für die angemessene Darstellung und Beurteilung der von den Befragten genannten Verständnisse von Grundbildung eine kontrastierende Abgrenzung zu möglicherweise anderen Verständnissen von Grundbildung weiterer Akteure notwendig ist. Denn gerade mittels eines vergleichenden Kontrasts lässt sich beurteilen, ob das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung ein spezifisches, sich von anderen Verständnissen anderer Akteure unterscheidendes Konstrukt ist und inwieweit hier spezifische Interessen und Machtverhältnisse im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung eine Rolle spielen.

Kern der Interviews war die Frage, was die Befragten unter einer Grundbildung Erwachsener verstehen und wie sie dies, mit Blick auf die Interessen und Machtverhältnisse im jeweiligen Kontext, begründen. Direkt im Anschluss an die etwa einstündigen Interviews wurden diese transkribiert und einer ersten Auswertung unterzogen, um im Sinne des theoretischen Samplings frühzeitig Konsequenzen für die weitere Datenerhebung und -auswertung ableiten zu können.

Im Folgenden werden die Entscheidungen und Verfahren im Hinblick auf das methodische Vorgehen der Datenerhebung näher erläutert und anhand von Beispielen illustriert. Dies betrifft die Begründung des Leitfadeninterviews als Erhebungsinstrument

(Kapitel 5.2.1), die Konstruktion und Handhabung des Leitfadens (Kapitel 5.2.2), die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner und das theoretische Sampling (Kapitel 5.2.3) sowie die Transkription und Anonymisierung der Daten (Kapitel 5.2.4).

5.2.1 Leitfadeninterview als Erhebungsinstrument

Um das Wissen, die Sichtweisen, Deutungen und Relevanzen zum Begriff „Grundbildung“ aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung rekonstruierend untersuchen zu können, wird ein Erhebungsinstrument benötigt, welches auf der einen Seite möglichst offen und unvoreingenommen subjektive Sinn- und Bedeutungsstrukturen erhebt, zum anderen das Spannungsverhältnis von Institutionen, Gesellschaft und Subjekt sowie Macht und Interessen in angemessener Weise abzubilden fähig ist. Geht es weniger um das Abfragen von Faktenwissen, sondern vielmehr auch darum, dass die Befragten ihre subjektiven Weltansichten, Interpretationen, Erfahrungen und Kontexte darlegen, eignen sich Interviewverfahren im Unterschied zu Beobachtungen oder Fragebögen ganz besonders als Erhebungsinstrumente (Mey & Mruck, 2010b, S. 431–432.; Dörner, 2006, S. 80). Indem sie den Interviewpartnerinnen und -partnern Gelegenheit bieten, ihre eigene Sichtweise von sich selbst und der Welt zu konstruieren und von der aus ihr Handeln für sie selbst verständlich und begründet erscheint, ermöglichen Interviews die Analyse ausgehend vom Subjektstandpunkt. Welche der existierenden Varianten an Interviewverfahren für eine Untersuchung jeweils zu nutzen ist, hängt dabei von den Forschungsinteressen und dem Anwendungsbereich der Untersuchung ab und ist von den Forschenden stets zu begründen (Mey & Mruck, 2010b, S. 427–428; Gläser & Laudel, 2010, S. 40).

Für die Erforschung des Grundbildungsverständnisses aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung eignet sich der Einsatz von *leitfadengestützten Interviews*, die im Rahmen dieser Arbeit mit Vertreterinnen und Vertretern der öffentlichen Bildungsverwaltung sowie weiteren Akteuren durchgeführt wurden. Ziel leitfadengestützter Interviews ist es, als Interviewende eine möglichst große Flexibilität gegenüber der Gesprächsführung des Gegenübers an den Tag zu legen, ohne dabei das eigene Forschungsinteresse aus dem Blick zu verlieren. Die zentrale Herausforderung jeglicher Interviewführung besteht darin, eine geeignete Balance zwischen dem Interesse und dem Vorwissen der Interviewenden einerseits und dem Wissen und den Relevanzen der Interviewpartnerinnen und -partner andererseits herzustellen – Hopf beschreibt dies als ein Dilemma zwischen der Orientierung an einer natürlichen Gesprächssituation und der Steuerung durch das Informationsinteresse der Forschenden (Hopf, 1978, S. 107). Mittels des Leitfadens gelingt es, den Widerspruch von beschränkter Interviewzeit und beinahe schrankenlosem Informationsinteresse in den Griff zu bekommen, indem das Interview auf die für die Forschungsfrage und das Erkenntnisinteresse relevanten Fra-

gen und Inhalte fokussiert wird (ebd., S. 101–102; Gläser & Laudel, 2010, S. 116). Gerade angesichts der Tatsache, dass die für die Interviews zur Verfügung stehende Zeit von einigen der Befragten auf etwa eine Stunde begrenzt wurde, war die Strukturierung der aus diesem Grund auch telefonisch durchgeführten Interviews durch einen Leitfaden notwendig und hilfreich, um die dieser Arbeit zugrunde liegende Fragestellung umfassend thematisieren zu können.

Angesichts der im Zuge der Interviews befragten Akteure sowie der Begrenzung auf Fragen zu deren professionellen Handlungskontext lässt sich zudem eine gewisse Nähe zu leitfadengestützten *Interviews mit Expertinnen und Experten* ausmachen, welche im Diskurs mal als eigenständige Methode, mal als Anwendungspraxis qualitativer (Leitfaden-)Interviews dargestellt werden (Bogner & Menz, 2009b; Kassner & Wassermann, 2005, S. 101–102; Meuser & Nagel, 1997, S. 482; Bogner & Menz, 2009a, S. 61). Im Fokus von Interviews mit Expertinnen und Experten stehen im Unterschied zu biografischen oder narrativen Interviews weniger die Befragten als (ganze) Personen mit ihren biografischen Orientierungen, Einstellungen und Erfahrungen im privaten Lebenszusammenhang, sondern es geht vielmehr um ihre „Eigenschaft als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld“ (Flick, 2011, S. 214) und damit verbundene Wissensinhalte und Sichtweisen in einem spezifischen, meist organisatorisch-institutionalisierten Feld (Meuser & Nagel, 1991, S. 442; Littig, 2008, Abs. 9; Flick, 2011, S. 214, 219; Mey & Mruck, 2010b, S. 427). Interviews mit Expertinnen und Experten werden folglich laut Dörner

eingesetzt, um etwas über Organisationen und organisationale Zusammenhänge zu erfahren oder über Akteure in organisational-institutionellen Zusammenhängen. Damit sind einzelne Personen nicht in ihrem individuellen Lebenszusammenhang von gegenständlichem Interesse, sondern als *Bestandteil* von organisatorisch-institutionellen Zusammenhängen (Dörner, 2012, S. 325, Herv. i. O.).

Inbesondere im Hinblick auf den Begriff der Expertin bzw. des Experten, Erkenntnisinteresse, Erhebungs- und Auswertungsverfahren zeigen sich zwischen den Verfahren allerdings recht große Differenzen. So wird beispielsweise diskutiert, wer als Expertin und Experte und somit als Zielgruppe des Interviews zu betrachten ist. Während Gläser und Laudel (2010) sowie Deeke (1995) eine recht breite Auslegung des Begriffs als „Experten für das eigene Leben“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 11–13; Deeke, 1995, S. 8–9) vornehmen, erweitern Meuser und Nagel aufgrund der „Gefahr einer inflationären Ausdehnung des Expertenbegriffs“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 37) diesen forschungspragmatischen Zugang um eine wissenssoziologische Perspektive. Demnach wird eine Person als Expertin oder Experte angesprochen, weil begründet angenommen werden kann, dass sie oder er über ein Wissen oder einen „Wissensvorsprung“ verfügt, an den eine gewisse soziale Relevanz sowie Gestaltungs- und Deutungsmacht geknüpft ist. Verwiesen

wird hier beispielsweise auf die Chance, mit Begriffen, Konzepten und Relevanzen auf Entscheidungs- und Aushandlungsprozesse im Feld Einfluss auszuüben, die Handlungsbedingungen anderer Akteure in relevanter Weise mitzustrukturieren und Wirklichkeit zu konstruieren (Meuser & Nagel, 2009, S. 37–38; Bogner & Menz, 2009a, S. 72–73; Littig, 2008, Abs. 31–32). War der Begriff „Experte“ anfangs noch eng an eine berufliche Funktionselite gebunden (Meuser & Nagel, 1991), so rechnen Meuser und Nagel – unter Verweis auf die Bedingungen neuer (globaler) netzwerkartiger Aushandlungsprozesse der Wissensproduktion – heute auch solche Personen zum Kreis der Expertinnen und Experten, die aktiv an der Gestaltung öffentlicher Anliegen beteiligt sind (Meuser & Nagel, 2009, S. 44). Als Expertin oder Experte wird in diesem Sinne

angesprochen, wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt (Meuser & Nagel, 1991, S. 443).

Im Zentrum des Forschungsinteresses steht das Wissen der Expertinnen und Experten, verstanden als Deutungs- und Handlungswissen bezogen auf ein spezielles berufliches oder professionelles Handlungsfeld (Bogner & Menz, 2009a, S. 73; Meuser & Nagel, 2009, S. 47).

Betrachtet man das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung hinsichtlich der Verwobenheit von Sichtweisen, Begründungen und den im Feld bedeutsamen institutionellen Strukturen und Machtverhältnissen, so lässt es sich durchaus als ein Wissen von Expertinnen und Experten verstehen, welches im jeweiligen Kontext eine gewisse Wirkmächtigkeit und Durchsetzungskraft hat. Allerdings zeigt sich im Verlauf der weiteren Durchführung und Auswertung der Interviews, dass die Befragten keineswegs durchgängig als spezifische Expertinnen oder Experten mit herausgehobenem Status angesprochen werden. Vielmehr findet in den Interviews sogar eine Form der „Deexpertisierung“ statt, wenn es beispielsweise um die Erforschung dessen geht, was von den Befragten – sowohl explizit als auch implizit – gerade nicht unter einer Grundbildung verstanden wird und wo möglicherweise auch argumentative Brüche und fehlendes Wissen sind. So wird zwar auf der einen Seite das Erfahrungs- und Deutungswissen der Interviewten in ihrem spezifischen Funktionskontext erfragt, dieses wird allerdings zugleich immer auch kritisch hinterfragt und dekonstruiert. Zudem äußern die Befragten auch ihre persönlichen Sichtweisen zum Verständnis von Grundbildung. Vor dem Hintergrund der durchaus kontroversen Diskussion von Interviews mit Expertinnen und Experten als eigenständige Methode wird daher im Folgenden von Leitfadeninterviews gesprochen, auch wenn die Interviewten möglicherweise als Expertinnen und Experten im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung auftreten.

5.2.2 Konstruktion und Handhabung des Interviewleitfadens

Eine wesentliche Herausforderung bei dem Einsatz von Leitfadeninterviews ist es, das von Hopf als „Leitfadenbürokratie“ (Hopf, 1978, S. 101) bezeichnete Problem zu vermeiden. Leitfadenbürokratie liegt dann vor, wenn dem im Leitfaden geplanten Gesprächsverlauf absolute Priorität eingeräumt und der Gesprächsverlauf ignoriert wird. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass zusätzliche Fragen blockiert, nicht vertieft erfasst werden, dass die Struktur des Leitfadens aufgedrängt wird sowie ein durch raschen Themenwechsel gekennzeichnetes bürokratisches Abhaken der Leitfadenfragen stattfindet, ohne dass von den Interviewenden der Versuch einer klärenden Vertiefung unternommen wird (ebd., S. 104–105). Die bzw. der Interviewende ordnet sich in diesem Fall dem Leitfaden unter, so dass der Leitfaden „von einem Mittel der Informationsgewinnung zu einem Mittel der Blockierung von Informationen“ (ebd., S. 102) wird. Gerade dann, wenn Interviews wie im vorliegenden Fall via Telefon durchgeführt werden, besteht besonders schnell die Gefahr, die Bedeutsamkeit und Relevanz eines Satzes oder Wortes für die Interviewpartner und Interviewpartnerinnen nicht angemessen wahrzunehmen und somit wichtige Informationen zum untersuchten Gegenstand zu übersehen (Opdenakker, 2006, Abs. 7). Denn charakteristisch für Telefoninterviews ist es, dass im Unterschied zu Face-to-Face-Interviews nonverbale Aspekte wie Gestik und Mimik fehlen.

Um das Problem der Leitfadenbürokratie zu vermeiden, ist es wichtig, dass bei der Durchführung von Interviews die subjektiven Bedeutungen, Relevanzen und Themen der Befragten nicht verhindert, sondern offengelegt und thematisiert werden. Nur so kann sichergestellt werden, dass Wissen, Deutungsmuster und Erfahrungen der Interviewten möglichst umfassend in das Interview einfließen können. Folglich wird empfohlen, den Leitfaden zwar auszuarbeiten, ihn allerdings offen, flexibel und unbürokratisch zu verwenden und nur dann auf ihn zurückzugreifen, wenn das Gespräch stockt oder die Interviewenden den „Faden“ verloren haben (Mey & Mruck, 2010b, S. 430; Meuser & Nagel, 2009, S. 51; Littig, 2008, Abs. 24). Vor diesem Hintergrund wurde in Vorbereitung auf jedes einzelne Interview mit den Vertreterinnen und Vertretern der öffentlichen Bildungsverwaltung sowie den weiteren Akteuren ein Leitfaden mit den für das Interview als relevant antizipierten Themen und Fragen zum Verständnis von Grundbildung erstellt. Dieser Leitfaden wurde dann während des Interviews sowohl hinsichtlich der Formulierung als auch der Reihenfolge der Themenblöcke und Fragen so weit wie möglich flexibel an den Gesprächsverlauf angepasst und durch spontane Fragen sowie das wiederholte Aufgreifen von bereits früher thematisierten Aspekten ergänzt (Gläser & Laudel, 2010, S. 42).

Jedes Interview begann mit einem „Vorspann“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 144), in dem zunächst noch einmal auf den Gegenstand der Forschungsarbeit sowie das Ziel und methodische Vorgehen der Interviews eingegangen wurde. Bevor das Aufnahmegerät eingeschaltet wurde, wurde erneut auf den vertraulichen Umgang mit den personenbezogenen Daten hingewiesen. Der Einstieg in die Themen- und Fragenblöcke des

Leitfadens begann jeweils mit einer offenen, erzählgenerierenden Eröffnungsfrage, mittels der möglichst umfassend die auf Grundbildung bezogenen Sichtweisen, Deutungsmuster und Relevanzen der Interviewpartnerinnen und -partner – gerade auch mit Blick auf das Spannungsfeld zwischen Individuum, Organisation und Gesellschaft – zum Ausdruck gebracht werden konnten.¹⁹ Gerade narrative Passagen erweisen sich häufig als Schlüsselstellen für die Rekonstruktion von Deutungsmustern und Relevanzen und eignen sich besonders dafür, auch implizites Wissen, das für das Handeln der Befragten in ihrem Handlungsfeld relevant ist, rekonstruierbar und damit transparent zu machen (Meuser & Nagel, 1997, S. 487; Dörner, 2012, S. 326; Kraimer, 1997, S. 460). Im Anschluss an die narrative Einstiegspassage folgte der eigentliche Gesprächs- und Nachfrageteil, in dem auf die während der Einstiegserzählung als relevant für die Forschungsfrage erachteten Details näher eingegangen wurde. So konnten auf diese Weise sowohl Fragen in der sich im Gespräch ergebenden Reihenfolge aus dem vorher angefertigten Leitfaden aufgegriffen als auch neue Fragen spontan während des Interviewverlaufs entwickelt werden (Gläser & Laudel, 2010, S. 144). Diese Fragen wurden auf einem separaten Papier im Sinne eines Interviewprotokolls notiert und für die anschließende Überarbeitung des Leitfadens herangezogen. Den Abschluss der Interviews bildete schließlich eine Reihe von personen- und tätigkeitsbezogenen Fragen, die einen Einblick in den biografischen Hintergrund der Interviewpartnerinnen und -partner erlaubte.

Im Folgenden soll anhand einer frühen (Interview 01) sowie einer späten (Interview 12) Leitfadenversion die im Zuge der Erhebung sukzessiv stattfindende Überarbeitung des Leitfadens illustriert und reflektiert werden. Dies veranschaulicht, inwieweit der Forschungsprozess nach Maßgabe des theoretischen Samplings mit jedem Schritt präziser und zielführender gestaltet werden konnte und anfängliche, theoretische Vorannahmen schrittweise durch empirische, in den Daten begründete Aspekte erweitert werden konnten.

Als Ausgangspunkt der Leitfadenkonstruktion des *Interviews 01* dienten zunächst die forschungsleitende Fragestellung der Arbeit sowie das bis dahin erworbene theoretische Vorwissen, welches in Fragen umgesetzt wurde. Das Ergebnis war ein äußerst umfangreicher, drei Seiten umfassender Leitfaden, welcher sich neben einem einleitenden Vorspann und der erzählgenerierenden Eröffnungsfrage in folgende Fragenblöcke unterteilt:

- Länderspezifische Grundbildungspolitik
- Relevanz und Bedeutung von Grundbildung
- Begriffsklärung Grundbildung
- Unzureichende Grundbildung und Risikogruppen

19 Die erzählgenerierende Eröffnungsfrage stammt ursprünglich aus dem narrativen Interview nach Schütze und wird durch einen Nachfrageteil und die Bilanzierung abgeschlossen. Über die Erzählung in der Eröffnungsphase werden Schütze zufolge die Deutungsmuster bzw. subjektiven Theorien sowie die Prozessstrukturen des Lebenslaufs (institutionelle Ablauf- und biografische Handlungsmuster sowie Verlaufskurven und Wandlungsprozesse) zugänglich (Mey & Mruck, 2010b, S. 424).

- Verantwortung, Interessen und Machteinflüsse in der Bildungspolitik
- Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (BMBF)
- Abschluss: nicht angesprochene Themen; personenbezogene Fragen

Jeder Fragenblock startet mit einer offenen, erzählgenerierenden Frage und wird von weiteren detaillierten Themen und Fragen gefolgt, die für das vertiefende Nachfragen im Anschluss an die Erzählung herangezogen werden können, sofern sie sich als relevant im Gespräch erweisen. Dabei wurde darauf geachtet, dass diese Fragen möglichst offen, neutral, klar und einfach formuliert sind (Gläser & Laudel, 2010, S. 122, 131–142). Ziel war es, die Befragten dazu anzuregen, sich in selbstgewählten, eigenen, alltagssprachlichen Formulierungen zu bestimmten Themen zu äußern, und ihnen dabei Raum für komplexe und widersprüchliche Argumente zu lassen. Insbesondere „Warum“-Fragen waren wichtig, weil sie die Relevanzen und Begründungsmuster der Interviewpartnerinnen und -partner offenlegen und illustrieren können, wie es zu einer bestimmten Handlung oder Entscheidung kam. Wird zudem nach „Ihrer Meinung“ gefragt, können mögliche Konflikte zwischen beispielsweise persönlichen und organisationalen Relevanzen und Sichtweisen zum Ausdruck gebracht werden (Abels & Behrens, 2009, S. 161).

Im Zuge der Interviewführung, der sich anschließenden Reflexion des Interviewprotokolls sowie der Transkription wurde allerdings deutlich, dass der Leitfaden für die vereinbarte Zeit von 60 Minuten zu umfangreich war.²⁰ Zudem stellten sich manche der Fragen als überflüssig oder nicht zielführend heraus. So beispielsweise der Fragenblock 6 „Interessen und Machteinflüsse in der Bildungspolitik“. Das dahinter liegende Forschungsinteresse, den Einfluss anderer Akteure, Netzwerke und Organisationen innerhalb der Diskussion um den Begriff „Grundbildung“ herauszuarbeiten, schlug insofern fehl, dass eine derart sensible, neuralgische Frage nach Macht und Hierarchie kaum explizit beantwortet wurde. In der Regel zeigen sich solche Aspekte vielmehr „zwischen den Zeilen“ und werden im Kontext spezifischer anderer Fragen implizit deutlich gemacht. Folglich wurde dieser Fragenkomplex gestrichen und auf eine Einzelfrage nach der Bedeutung weiterer Akteure reduziert, um den Fragenaspekt zumindest während des Interviews nicht aus den Augen zu verlieren und sensibel im Hinblick auf Konflikt-, Macht- und Herrschaftsaspekte anderer Akteure nachzufragen. Darüber hinaus wurde der Leitfaden vor jedem weiteren Interview abgeändert, angepasst und überarbeitet. So wurde vor jedem Interview eine eingehende Recherche zu landesspezifischen Richtlinien, Gesetzen, Aktivitäten, Stellungnahmen und Maßnahmen in Bezug auf Grundbildung Erwachsener durchgeführt, die dann in den Leitfäden ergänzt wurden. Ziel war es, sich auf diese Weise möglichst viel Wissen über den Gegenstand des

20 Als Faustregel gilt laut Gläser und Laudel, dass ein Leitfaden nicht mehr als zwei Seiten mit ca. acht bis 15 Fragen je einer Stunde Interview umfassen sollte (Gläser & Laudel, 2010, S. 144).

Interviews zu verschaffen, um sich als „Quasi-Expertin“ (Pfadenhauer, 2009, S. 107) mit Vorwissen präsentieren zu können und zu verhindern, dass die Interviewten allzu allgemeine Antworten auf die Fragen gaben. Im Anschluss eines jeden Interviews wurde zudem überlegt, inwieweit Fragen zu ergänzen, zu überarbeiten oder zu löschen sind, um den Forschungsgegenstand möglichst umfassend und präzise erheben zu können und den Leitfaden nicht mit überflüssigen oder nicht weiterführenden Fragen zu überfrachten (Gläser & Laudel, 2010, S. 107, 150).

In Abbildung 3 ist der Leitfaden von *Interview 12* abgebildet, der sich von dem anfänglichen Leitfaden 01 deutlich unterscheidet. Der Leitfaden besteht nunmehr aus sieben Fragenblöcken, die sich im Rahmen des theoretischen Samplings als relevant für die Erforschung des Grundbildungsverständnisses in der öffentlichen Bildungsverwaltung herausgestellt haben. Nach der Einstiegsfrage und darauf gerichtete Detailfragen im ersten Fragenblock geht es in den folgenden Frageblöcken um eine differenzierte Ein- und Abgrenzung des Grundbildungsverständnisses auf Landesebene sowie vor allem auch um die Bedeutung des Weiterbildungsgesetzes, des Europäischen Sozialfonds (ESF) sowie weiterer gesellschaftlicher Akteure auf die Diskussion und Herausbildung des Verständnisses von Grundbildung. Insbesondere die Ausdifferenzierung des Grundbildungsverständnisses (Fragenblock 2) in konkrete Grenzfälle („Was ist nicht (mehr) Grundbildung?“ und „Ist ... noch Grundbildung?“) und Beispiele waren notwendig geworden, weil die Begriffsklärung vieler Akteure dahin tendierte, eine eher oberflächlich-abstrakte Eingrenzung des Verständnisses von Grundbildung vorzunehmen und sich nicht auf konkrete Inhalte zu beziehen.

Obwohl immer wieder betont wird, dass die Ergiebigkeit und Steuerungsmöglichkeit von Interviews im telefonischen Setting eher beeinträchtigt ist, weil hier bestimmte Faktoren – wie z.B. Gestik und Mimik als „social cues“ (Opdenakker, 2006, Abs. 7) – fehlen, so ließ sich bei der Durchführung der Interviews feststellen, dass die meisten der Befragten dennoch überwiegend bereit waren, ausführlich zu erzählen und zu Detailfragen umfassend Stellung zu nehmen. Möglicherweise hat dies mit dem fast ausschließlich akademischen Hintergrund der befragten Personen sowie deren Kompetenz und Erfahrung, über ihr Fach- und Tätigkeitsgebiet im Rahmen ihrer Funktion öffentlich zu sprechen und ihr Wissen anderen darzulegen, zu tun (Littig, 2008, Abs. 25). Auch laut Bogner und Menz ist es meist unproblematisch, solche Personen zum Reden zu bringen, die es aufgrund ihrer beruflichen Praxis gewohnt sind, kontroverse Positionen zu vertreten und sich kritischen Einwänden gegenüber zu rechtfertigen (Bogner & Menz, 2009a, S. 91–92). Zur Unterstützung wurde darauf geachtet, möglichst viele Rezeptionssignale wie „ja“ und „mhm“ einzustreuen, auch um Verunsicherungen zu vermeiden (Christmann, 2009, S. 217–218). Entsprechend schlägt Christmann vor, „Sprechpausen von Interviewpartnern *systematisch* mit Rezipientensignalen und kleinen Pausen [zu] begleiten und so weitere Reaktionen ab[zuhalten], bis die Situation geklärt ist“ (ebd., S. 219, Herv. i. O.).

Interview-Leitfaden (angewandt in Interview 12)

Vorabklärung:

Forschungsfrage und Erkenntnisinteresse, Aufnahmegerät, Anonymität und Vertraulichkeit

Einstieg:

Mit der nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung haben sich Bund und Länder verpflichtet, sich für eine Verbesserung nicht nur der Alphabetisierung, sondern auch der Grundbildung in Deutschland einzusetzen und entsprechende Angebote zu fördern. Vielleicht können Sie zu Beginn einfach einmal erzählen, wie bei Ihnen mit dem Thema „Grundbildung Erwachsener“ umgegangen wird.

1. Aktuelle Förderung von Grundbildung im Bundesland

- Welche Möglichkeiten der Finanzierung und Förderung von Grundbildung gibt es bei Ihnen im Bundesland?
- Aus welcher Förderquelle wird gefördert? Woher kommen die Gelder? Welche Vorgaben gibt es dazu?
- Welche Schwierigkeiten und welche Spielräume sehen Sie?

2. Begriffsklärung: Was ist Grundbildung?

- Was wird bei Ihnen in der Landesregierung unter Grundbildung verstanden? (Inhalte, Kompetenzen, Niveaus, Anforderungen)
- Warum werden genau diese Kompetenzen als wichtig erachtet? (Begründung/Bedeutung)
 - Was macht diese Kompetenzen besonders im Vergleich zu anderen Kompetenzen?
 - Wobei spielen diese Kompetenzen eine Rolle? Was ist das Ziel ihrer Förderung?
 - Wie kam die Festlegung zustande? Welche Kriterien stehen dahinter?
 - Warum eine Ausweitung von Alphabetisierung auf Grundbildung?
- Abgrenzung zum Begriff „Alphabetisierung“: In welchem Verhältnis stehen die beiden Begriffe zueinander? Wie grenzen sie sich voneinander ab?
- Ist folgendes auch (Teil von) Grundbildung? Schlüsselkompetenzen der EU, Tugenden, nachholende Schulabschlüsse und zweiter Bildungsweg, Integrations- und Deutschkurse
- Wie grenzt sich Grundbildung von anderen Formen der (Weiter-)Bildung ab?
- Wo (wenn überhaupt) endet Grundbildung?
- Grenzfälle (Rückenschule, Business English, Führerschein, Lektürekurs in leichter Sprache): Ist dies (noch) Grundbildung? Warum (nicht)? Welche Kriterien ziehen Sie heran?
- Wird angestrebt, den Grundbildungsbegriff abschließend festzulegen? Warum (nicht)?

3. Förderrechtliche Regelungen (im Bundesland)

- Inwieweit regelt bei Ihnen ein Weiterbildungsgesetz die Finanzierung und Förderung von Grundbildung? Ist Grundbildung hiernach überhaupt förderfähig?
- Förderfähigkeit von Grundbildung im Weiterbildungsgesetz:
 - Welche Inhalte, Kompetenzen und Level sind förderfähig?
 - Wie stark wird reglementiert und gesteuert?
 - Wer profitiert von den Zuschüssen, wer nicht?
- In welchen Zuständigkeitsbereich der öffentlichen Bildungsverwaltung fällt Grundbildung und warum? (Allgemeine vs. berufliche Weiterbildung, Schule/Ausbildung, ressortübergreifend als Querschnittsthema)

- Welche weiteren Finanzierungs- und Fördermöglichkeiten existieren für Grundbildung?
 - Europäischer Sozialfonds (ESF) und Bildungsschecks
 - Agentur für Arbeit/Jobcenter (SGB 1/111 u) nd Bildungsgutscheine
 - BMBF, Bildungsprämie, Bildungsurlaub; BAMF; BMAS
 - Stiftungen, Kommunen/Gemeinden und Städte
- Wie sähe Ihrer Meinung nach eine optimale Förder- und Finanzierungsstruktur hierzu aus?

4. Europäischer Sozialfonds (ESF)

- Welchen Einfluss hat der ESF auf die Finanzierung und Förderung von Grundbildung?
- Themen/Operationelles Programm: Wer setzt die Themen/Ziele fest? Welche Themen sind im Operationellen Programm festgelegt? Wo lässt sich Grundbildung dort zuordnen? Und was wird auf diese Weise inhaltlich ausgeschlossen?
- Fördermittel: Wer kann Geld aus dem ESF beantragen? Welche Folgen hat die Kofinanzierung? Wer profitiert davon?
- Erwerbsorientierung: Grundbildung als berufliche Bildung?

5. Rolle weiterer, gesellschaftlicher Akteure

- Welche weiteren Akteure spielen bei der Aushandlung des Grundbildungsbegriffs eine Rolle? Welche Interessen sind von Bedeutung?
 - Netzwerke/Nerbünde/Nerbände/Stiftungen
 - Landtag/Landesparlament; Politiker/innen, Parteien
 - Wissenschaft/OECD/PIAAC/LEO.
 - Wirtschaft/Arbeitsmarkt/Unternehmen (arbeitsplatzorientierte Grundbildung)
 - Bund: BMBF, BMAS, BAMF
- Gegen wen müssen Sie sich durchsetzen?

6. Grundbildung als Recht, Pflicht und Verantwortung

- Gibt es ein Recht aller auf Grundbildung? Für wen gilt es (nicht)?
- Sehen Sie eine Pflicht darin, Grundbildung zu erlangen? (vgl. z.B. Zuwanderungsgesetz)
- Wer trägt die Verantwortung dafür, dass ausreichende Grundbildung erreicht wird?

7. Abschluss

- Sehen Sie Unterschiede zwischen den Bundesländern in der Ein- und Abgrenzung des Grundbildungsbegriffs? Worin liegen diese Ihrer Meinung nach begründet?
- Gibt es Themen in Bezug auf Grundbildung, die wir im Interview bislang nicht diskutiert haben, die aus Ihrer Sicht aber wichtig sind?
- Gibt es Themen in Bezug auf Grundbildung, die im Diskurs nicht diskutiert werden, aus Ihrer Sicht aber wichtig sind?

Personenbezogene Fragen:

Alter, Position/Funktion, berufliche Laufbahn, Beschäftigung mit Grundbildung?

Abbildung 3: Interview-Leitfaden 12

5.2.3 Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner und theoretisches Sampling

Das Grundprinzip für die Auswahl von Interviewpartnerinnen und -partnern in der Grounded Theory stellt das Verfahren des „theoretischen Samplings“ dar. Ziel des theoretischen Samplings ist es, die Entwicklung einer in den Daten gegründeten Theorie zu unterstützen, indem es auf das Identifizieren, Entwickeln und In-Beziehung-Setzen von Konzepten zielt und dabei das Aufspüren von Variation, Prozess und Dichte garantiert (Strauss & Corbin, 1996, S. 150). Grundlage dafür sind Konzepte, die eine bestätigte theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen, d.h. als bedeutsam erachtet werden, weil sie beim Vergleichen von Vorfall zu Vorfall wiederholt auftauchen oder offensichtlich abwesend sind, und weil sie durch die Kodierverfahren den Status von Kategorien erworben haben. Um diese Kategorien entwickeln und konzeptionell miteinander in Beziehung setzen zu können, werden solche Ereignisse und Vorkommnisse ausgewählt, die Indikatoren für bestimmte Kategorien, Eigenschaften und Dimensionen sind (ebd., S. 148–149).

Bezogen auf die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner bedeutet dies zunächst eine Abkehr von dem insbesondere in der quantitativen Forschung dominanten Verständnis des Sample-Begriffs. Während dort ein Sample die Auswahl von für eine Grundgesamtheit möglichst repräsentativen Fällen meint, ist das theoretische Sampling weniger auf die Repräsentativität der Fälle als auf die „*Repräsentativität der Konzepte* in ihren variierenden Formen“ (ebd., S. 161, Herv. i. O.) hin ausgerichtet. Diese ist dann gegeben, wenn alle Fälle und Daten erhoben wurden, die für eine „vollständige analytische Entwicklung sämtlicher Eigenschaften und Dimensionen der in der jeweiligen gegenstandsbezogenen Theorie relevanten Konzepte und Kategorien erforderlich sind“ (Strübing, 2014, S. 31). Gewährleistet wird dies durch das Stellen von Fragen und das Anstellen von Vergleichen mit dem Ziel, Kategorien zu identifizieren und auszuarbeiten. Hierbei können maximale und minimale Kontraste genutzt werden: Während maximale Kontraste den Blick auf Differenzen und Verschiedenheit lenken und so die Breite des untersuchten Gegenstandsbereichs verständlich machen, dienen minimale Kontraste wiederum der Verfeinerung von Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten und damit vor allem der Prüfung und Sättigung von Kategorien (Mey & Mruck, 2010a, S. 616; Rosenthal, 2011, S. 95).

Für die Auswahl von Fällen folgt daraus zweierlei: Zum einen gilt es über die Auswahl der Fälle die Möglichkeiten für Variationen und Unterschiede in den Daten so zu maximieren, dass eine dichte Theorie entwickelt werden kann. Die Auswahl kann dabei insbesondere gezielt und bewusst ausgewählt mit Blick auf die Maximierung oder Minimierung von Kontrasten bezüglich interessierender Merkmale erfolgen. Zudem kann sie systematisch geschehen, d.h. offen, aber suchend nach Hinweisen auf Vorfälle und Ereignisse, die auf Kategorien hindeuten und ein Vergleichen zwischen den

Kategorien erlauben. Das bedeutet aber, dass die Auswahl der Fälle vor der Untersuchung nur theoretisch vorläufig festgelegt werden kann, da sie sich erst während des Forschungsprozesses selbst ergibt – abhängig vom Stand der Analyse und den aus den Daten erarbeiteten Konzepten und Kategorien (Strauss & Corbin, 1996, S. 155–156; Oswald, 1997, S. 81). Zum anderen wird so lange mit dem Sampling fortgefahren, bis für jede Kategorie eine „theoretische Sättigung“ erreicht ist. Das ist dann der Fall, wenn keine neuen oder bedeutsamen Daten mehr in Bezug auf eine Kategorie zu finden sind, alle paradigmatischen Elemente in der Kategorienentwicklung berücksichtigt und die Beziehungen zwischen den Kategorien gut ausgearbeitet und validiert sind (Strauss & Corbin, 1996, S. 159; Strübing, 2014, S. 32). Auch dies lässt sich nicht vor der Untersuchung festlegen, sondern stellt sich erst im permanenten Wechselspiel von Erhebung und Auswertung heraus (Strauss & Corbin, 1996, S. 163).

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit diente das theoretische Sampling bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner insofern als Orientierung, als dass während des Erhebungs- und auch Auswertungsprozesses der Versuch, eine möglichst große Variation in den Daten herzustellen, ausschlaggebend war. Entsprechend sind Interviewpartnerinnen und -partner danach auszuwählen, ob sie zu den bereits erhobenen Daten, Konzepten und Kategorien weitere Variationen und Unterschiede hinzufügen können. Die Zahl der Fälle wird nicht vorher festgelegt, sondern es wird parallel zur Analyse der Daten nach weiteren Fällen gesucht, bis keine neuen Informationen mehr auftauchen. Ausgangspunkt dafür war zunächst die Frage, welche Personen über ausreichend erfahrungsgestütztes Wissen und relevante Informationen zum Verständnis von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung verfügen und dabei zugleich die Möglichkeit haben, durch ihr Handeln Einfluss auf das Feld auszuüben. Ebenfalls relevant war auch die Frage, wer von diesen Personen am ehesten dazu in der Lage, bereit sowie verfügbar ist, dieses Wissen im Rahmen eines Interviews transparent zu machen und weiterzugeben (Gläser & Laudel, 2010, S. 117). Vor diesem Hintergrund wurde ein Pool an potenziellen Interviewpartnerinnen und -partnern erstellt, der sich an der Zuständigkeit für das Thema Alphabetisierung und Grundbildung auf Ebene der Länderregierungen orientierte.

Im Rahmen der ersten Kontaktaufnahme wurde nach einer kurzen Vorstellung der Interviewerin das Forschungsprojekt – gemäß des forschungsethischen Prinzips der informierten Einwilligung²¹ (Gläser & Laudel, 2010, S. 51, 54) – im Hinblick auf Forschungsinteresse, Ziele und den Zweck der Interviews vorgestellt sowie Raum für Nachfragen gelassen (ebd., S. 171). Es wurde deutlich gemacht, dass es nicht um objek-

21 Ein ethischer Grundsatz, der die Kontaktaufnahme mit potenziellen Interviewpartnerinnen und -partnern leitet, ist das Prinzip der informierten Einwilligung: Menschen, die sich für die Teilnahme an einer sozialwissenschaftlichen Untersuchung entscheiden sollen, müssen über die Ziele der Untersuchung, die Art und Weise ihrer Mitwirkung und über mögliche Folgen dieser Mitwirkung informiert werden (Gläser & Laudel, 2010, S. 159).

tiv richtiges Wissen geht, sondern vor allem die unterschiedlichen (subjektiv begründeten) Sichtweisen, Erfahrungen und Begründungsmuster zum Grundbildungsverständnis interessieren. Zudem wurde angekündigt, dass das Interview ca. 45 bis 60 Minuten dauern und aus forschungsökonomischen Gründen per Telefon stattfinden wird. Entsprechend forschungsethischer Grundsätze zur Anonymisierung und zum Datenschutz (Kapitel 5.2.4) wurde darauf hingewiesen, dass das gesamte Interview auf Tonband aufgezeichnet wird, aber alle Aussagen anonymisiert werden, so dass keine Rückschlüsse auf konkrete Personen möglich sind. Bei Interesse wurde ein Termin für das Telefoninterview festgelegt.

Die Herstellung einer allgemeinen Transparenz bezüglich des Forschungsprojekts dient dazu, Akzeptanz, Interesse und auch Vertrauen aufseiten der Interviewpartnerinnen und -partner herzustellen. Dies ist nicht nur wichtig, um die Teilnahmemotivation zu erhöhen, sondern auch als Anbahnung eines vertrauensvollen Gesprächsklimas während der Interviews (Gläser & Laudel, 2010, S. 114). So lässt sich rückblickend feststellen, dass das gewählte Vorgehen erfolgreich war und bis auf einen Fall alle angefragten Personen dazu bereit waren, an dem Interview teilzunehmen.

Anfang Dezember 2013 wurden die ersten Interviews durchgeführt, im Hinblick auf die Eignung des Leitfadens reflektiert sowie bezüglich der weiteren Fallauswahl und des theoretischen Samplings kategoriell ausgewertet und analysiert. Der Leitfaden wurde daraufhin leicht abgeändert, Fragen wurden umformuliert, entfernt oder ergänzt. Relativ bald kristallisierten sich Aspekte im Datenmaterial heraus, welche bezogen auf die Forschungsfrage als relevante Konzepte betrachtet werden konnten und das weitere Erheben von Kontrasten, Unterschieden und Variationen verlangten. Beispielsweise zeigte sich, dass die im jeweiligen Bundesland vorhandenen gesetzlichen, organisationsinternen sowie personellen Rahmenbedingungen Unterschiede aufweisen, die sich offenbar auf das jeweilige Verständnis von Grundbildung auswirken. Auch theoretische Konzepte wie beispielsweise die Unterscheidungen *Stadtstaat/Flächenstaat*, *West-/Ostdeutschland*, *Bundesland mit/ohne Weiterbildungsgesetz*, *Erfahrung/kaum Erfahrung mit dem Thema* wurden als Kriterien für die Fallauswahl herangezogen – insbesondere, nachdem Interviewte explizit auf deren Bedeutung für das Grundbildungsverständnis hingewiesen hatten. Ausgehend von diesen empirisch sowie theoretisch aufgestellten Hypothesen wurden dann über ein gezieltes theoretisches Sampling neue Interviewpartnerinnen und -partner gewonnen, bei denen hinsichtlich der genannten Kriterien auf zunächst theoretischer Basis Unterschiede und Variationen vermutet wurden, um die angenommene Heterogenität zum Ausdruck bringen zu können.

Insgesamt wurden auf diese Weise im Zeitraum von Dezember 2013 bis März 2014 zwölf Leitfadeninterviews mit Verwaltungsangestellten aus verschiedenen Bundesländern geführt. Die Auswahl der Befragten erfolgte nach den formalen Zuständigkeiten für Grundbildungsförderung auf Länderebene, wobei angesichts der nur kleinen und

öffentlich exponierten Grundgesamtheit hier nicht näher auf die Fallauswahl eingegangen wird, um Anonymität sicherzustellen und eine kritische Diskussion der Ergebnisse zu ermöglichen. Weitere Interviews waren zu diesem Zeitpunkt nicht direkt möglich und das Kriterium der theoretischen Sättigung schien mit Blick auf die erarbeiteten Kategorien zufriedenstellend erreicht zu sein. Trotzdem wurden, um Dichte und Variation innerhalb der Daten noch weiter zu erhöhen, von April bis Juni 2014 sechs weitere Interviews zum Grundbildungsverständnis mit weiteren Akteuren aus dem Feld der Alphabetisierung und Grundbildung geführt und mit den zwölf Interviews mit der öffentlichen Bildungsverwaltung kontrastierend verglichen. Diese Kontrastierung hat zum Ziel, eine möglichst komplexe Sicht auf den Forschungsgegenstand in all seinen Ausprägungen zu erhalten und so klarer herausarbeiten zu können, was das Spezifische des Verständnisses von Grundbildung der Länderregierungen ist. Denn im Verlauf der Erhebung und Auswertung spezifizierte sich die These heraus, dass die öffentliche Bildungsverwaltung möglicherweise ein anderes, spezielles Verständnis von Grundbildung hat als andere Akteure.

5.2.4 Transkription, Anonymisierung und Datenschutz

Alle Interviews wurden mittels eines Aufnahmegeräts auf Tonband aufgezeichnet und im Anschluss daran vollständig transkribiert, um das während des Interviews Gesprochene so wortgetreu und vollständig wie möglich festzuhalten und später auswerten zu können. Die Transkription der Interviews geschah zeitnah, damit keine Informationen verloren gingen und erste Eindrücke und Interpretationsversuche bereits reflektiert und in die nachfolgenden Interviews eingebunden werden konnten. Dieses Vorgehen orientiert sich an dem Prinzip des theoretischen Samplings nach Strauss und Corbin und hat sowohl die theoretische Sensibilisierung als auch die Auswahl neuer Fälle zum Ziel (Strauss & Corbin, 1996, S. 14). Zusätzlich wurden Feldnotizen im Sinne eines Forschungstagebuchs gemacht, um die Interviewsituation festzuhalten und für die Interpretation heranziehen zu können (Schmidt, 1997, S. 546; Gläser & Laudel, 2010, S. 192).

Für die Transkription von Interviews gibt es bislang keine allgemein akzeptierten Regeln. Wichtig für die Qualität der Transkription von Interviews ist allerdings die durchgehende Orientierung an einem konsistenten Satz an Transkriptionsregeln, um eine gemeinsame Basis für die Auswertung der Interviews zu schaffen. Jede Transkription bedeutet immer eine Reduktion der aufgezeichneten Situation – sei es hinsichtlich der Vollständigkeit der Transkription oder hinsichtlich der Darstellung von Äußerungsmerkmalen. Diesen Grad der Reduktion gilt es abzuwägen und geeignet im Hinblick auf das Forschungsinteresse, den gewählten Auswertungsansatz und den damit zusammenhängenden notwendigen Genauigkeitsgrad der Daten zu bestimmen und transparent zu machen. Wie genau transkribiert wird, d.h. was auf Tonband wie festgehalten wird, hängt also vom Ziel der Untersuchung ab. Dies betrifft beispielsweise die Festlegung, ob

lediglich forschungsrelevante Themen und Inhalte notiert werden oder ob und in welcher Weise auch prosodische und non-verbale Elemente wie z.B. Sprechpausen, Zögerungslaute, Versprecher, Veränderungen der Lautstärke, Betonungen, Unterbrechungen sowie Lachen, Husten, Räuspern etc. vermerkt werden sollen (Dresing & Pehl, 2010, S. 724, 728). Wenn es wichtig ist, wie etwas gesagt wurde, dann müssen Pausen, Lachen, Stottern, paraverbale Äußerungen („hm“, „ähm“ etc.) festgehalten werden. Auch wenn es um Emotionen geht, können Sprechpausen, Wortstellungen und Versprecher für die Interpretation wichtig sein (Schmidt, 1997, S. 546; Gläser & Laudel, 2010, S. 193).

Für die im Rahmen dieser Arbeit erhobenen Interviewdaten wurde eine vollständige Transkription mithilfe eines umfassenden Sets an Transkriptionsregeln angewandt. Da zu Beginn der Untersuchung entsprechend des offenen Vorgehens nach der Grounded Theory noch nicht vollständig geklärt werden konnte, was mit der entstehenden Theorie in Zusammenhang steht und für die Auswertung relevant sein wird, wurden die Interviews vollständig transkribiert, damit keine wichtigen Daten verloren gehen (Strauss & Corbin, 1996, S. 14). Aufgrund der telefonisch durchgeführten Interviewsituation und der hier charakteristischerweise fehlenden non-verbalen Signale sowie aufgrund des Ziels der Rekonstruktion gerade auch latenten Deutungs- und Handlungswissens wurden bei der Transkription auch alle Sprechpausen, Veränderungen der Lautstärke, Betonungen, Unterbrechungen etc. zunächst berücksichtigt. Die Transkription orientiert sich dabei an den folgenden, von Lamnek (2010) vorgeschlagenen Transkriptionsregeln (Tabelle 2).

(.)	ganz kurze Pause, Absetzen
(-)	mittlere Pause (bis ca. 0,5 Sek.)
(---)	lange Pause (bis ca. 1 Sek.)
(30s)	besonders lange Pause (ab ca. 1 Sek.) mit Angabe der ungefähren Dauer in Sekunden
BEISPIEL	Betonung
A: Text Text [Textüberschneidung. B: Textüberschneidung] Text Text. ()	Kennzeichnung von besonders deutlichen Überschneidungen bei gleichzeitigem Sprechen unverständlich, Länge in Abhängigkeit von Dauer der unverständlichen Passage
(Beispiel)	vermuteter Wortlaut
(Beispiel/Brettspiel)	alternative Möglichkeiten bei Unsicherheit über genauen Wortlaut
((lacht))	non-verbales Verhalten
[Telefon klingelt]	vom Interview unabhängige Ereignisse
Mhm	Bejahung
Mhmm	Ablehnung
Hm	Füllwort, Zustimmung
Ähm, äh etc.	Verzögerungssignal
<Name>	Anonymisierung

Tabelle 2: Transkriptionsregeln (Lamnek, 2010)

Die Transkription erfolgte mittels der Transkriptionssoftware f4, die im Internet erhältlich ist.²² Ein Teil der Interviews wurde mit Unterstützung einer Kollegin transkribiert, die vorher in Bezug auf die anzuwendenden Transkriptionsregeln, den Gegenstand und das Ziel der Interviews unterrichtet wurde. Alle Transkripte wurden im Anschluss an die Transkription im Hinblick auf sprachliche und inhaltliche Fehler mit den Interviews gegenkontrolliert, abgeglichen und überarbeitet, um auf Übertragungsfehler basierende Fehlinterpretationen bei der Analyse zu vermeiden (Schmidt, 1997, S. 546).

Im Anschluss an die Transkription wurden alle Interviews anonymisiert und dabei so verändert, dass weder am Dateinamen noch am Text erkennbar war, mit wem das Interview geführt wurde (Gläser & Laudel, 2010, S. 194). Oberstes ethisches Gebot sozialwissenschaftlicher Forschung und damit Aufgabe der Wissenschaft ist letztlich, dass den Teilnehmenden an einer Untersuchung aus der Untersuchung kein Schaden entsteht – weder physische oder psychologische Schäden noch die Schädigung der Beziehungen zu anderen, sozioökonomische Schäden oder die Verletzung der Privatsphäre der Untersuchten (ebd., S. 51–52). Das Bundesdatenschutzgesetz schreibt daher vor, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler personenbezogene und personenbeziehbare Daten nur veröffentlichen dürfen, wenn die Betroffenen eingewilligt haben oder wenn die Veröffentlichung für die Darstellung von Forschungsergebnissen über die Zeitgeschichte unerlässlich ist. Diese Regelung betrifft alle Einzelangaben über persönliche und sachliche Verhältnisse einer bestimmten oder bestimmbarer natürlichen Person und alle Einzelangaben, die eine bestimmte Person zwar nicht identifizieren, es aber in Verbindung mit anderen Daten gestatten, ihre Identität festzustellen. Hier reicht es dann nicht aus, die Namen der Untersuchten wegzulassen oder durch Pseudonyme zu ersetzen, sondern es müssen vielmehr alle Informationen weggelassen oder verändert werden, die gemeinsam mit anderen Informationen eine Identifizierung der Untersuchten gestatten würden (ebd., S. 55).

Bezogen auf die für die Datenerhebung im Rahmen dieser Arbeit ausgewählten Interviewpartnerinnen und -partner aus der öffentlichen Bildungsverwaltung der Länder war die Anonymisierung nicht unproblematisch. Neben der Tatsache, dass einige der Interviewdaten, die eine eindeutige Identifizierung der Untersuchten gestatten, für die Auswertung und die Entwicklung einer Theorie zum Grundbildungsverständnis in der öffentlichen Bildungsverwaltung eine wichtige Rolle spielen und daher nur bedingt schon vor der Auswertung anonymisiert werden können – so beispielsweise bundeslandspezifische Charakteristika und Institutionen, wie das Vorhandensein oder Fehlen eines Weiterbildungsgesetzes oder bestimmte Programmatiken und Richtlinien, aber auch Hinweise auf beteiligte Akteure, Netzwerke und Orte –, kommt außerdem hinzu, dass die gelieferten Informationen selbst nur von einer relativ kleinen Anzahl öffentlich exponierter Personen stammen können, welche für Alphabetisierung und Grundbildung

22 Der Download ist auf www.audiotranskription.de möglich.

im jeweiligen Bundesland zuständig sind. Dies bedeutet, dass auf der Basis weniger Zitate bereits ein eventuell eindeutiger Schluss auf konkrete Personen möglich und die zugesicherte Anonymität somit gefährdet ist. Sind zudem die Ergebnisse für die Akteure im untersuchten Feld selbst relevant und werden entsprechend interessiert wahrgenommen, so kann dies ebenfalls Schwierigkeiten hinsichtlich der Anonymisierung mit sich bringen (ebd., S. 281). Dennoch gilt es bei alledem zu beachten: Ist Anonymität und vertrauliche Behandlung der Interviewinhalte den Interviewpartnerinnen und -partnern zugesichert worden, so ist diese auch einzuhalten und kann nur mit ausdrücklicher Zustimmung der Befragten aufgehoben werden.

Angesichts dieses hier aufgezeigten Dilemmas zwischen zugesicherter Anonymität einerseits und für die Auswertung relevante Detailliertheit und Spezifität der Daten andererseits wurde die Anonymisierung nicht bereits während der Transkription vorgenommen, sondern erst im sich an die Auswertung anschließenden Lektorierungsprozess, also bei der Verschriftlichung der Ergebnisse.

Folgende Entscheidungen wurden in Bezug auf die Anonymisierung der Interviews getroffen:

1. Alle Transkripte wurden zum Zwecke der Anonymisierung zunächst mit einem Code nummeriert, der bei den Interviews mit der öffentlichen Bildungsverwaltung von I01 bis I12 und bei den kontrastierenden Interviews mit den weiteren gesellschaftlichen Akteuren von I13 bis I18 reicht.
2. In den Transkripten selbst wurden bis auf die Namen der interviewten Personen sowie Ortsnamen, die mittels eines neutralen Platzhalters (<anonymisierter Name>; <anonymisierter Ort>) anonymisiert wurden, keine Änderungen vorgenommen, um die Auswertung und Interpretation nicht zu behindern.
3. Eine Anonymisierung sensibler personenbezogener Daten erfolgte damit im Wesentlichen erst im Lektorierungsprozess in den Auswertungstexten. Die Anonymisierung geschah dabei in Anlehnung an Gläser und Laudel (2010, S. 280) wie folgt:
 - Veränderung von Details, die ein besonders hohes Identifizierungspotenzial haben, deren Änderung aber die Argumentationen nicht beeinträchtigen, wie z.B. die Namen und Bezeichnungen von Personen, Bundesländern und Städten. Die Namen der Interviewpartnerinnen und -partner werden durch Ziffern von 1 bis 18 ersetzt, wobei die Zuordnung von Personen und Ziffern in den beiden Auswertungskapiteln 6 und 7 nach dem Zufallsprinzip jeweils neu vorgenommen wird, um eine Identifizierung der Interviewten anhand einer übergreifenden Interpretation von Zitaten zu verhindern. Alle übrigen Namen von Organisationen, Bundesländern und Städten werden über neutrale Platzhalter (z.B. <Stadt>, <Name der Organisation von I03> etc.) anonymisiert.
 - Besonders problematische und sensible Interviewpassagen werden im Auswertungstext nicht direkt zitiert, sondern auf einer abstrakten Ebene zusammen-

gefasst und paraphrasiert. Das kann beispielsweise im Hinblick auf bundeslandspezifische Weiterbildungsgesetze oder spezifische Förderkonstellationen angewandt werden, indem über die in einigen Interviews geäußerte Relevanz der Weiterbildungsgesetze eine allgemeine, deduktive Auseinandersetzung mit diesen angestoßen wird.

- Es wird auf all diejenigen Informationen verzichtet, die ein hohes Identifizierungspotenzial haben, aber für die Entwicklung einer Theorie zum Grundbildungsverständnis in der öffentlichen Bildungsverwaltung nur mittelbar relevant sind. Dazu wird beispielsweise die durchgehende Transkription aller Interviews auf Hochdeutsch ungeachtet der regionsspezifischen Dialekte gezählt. Zudem werden auffällige Füllwörter und Floskeln gestrichen.

Anhand von Schlüsselziten wurde anschließend geprüft, ob die vorgenommene Anonymisierung den Interviewpartnerinnen und -partnern ausreichend Datenschutz gewährt. Dazu wurden die anonymisierten Textstellen der Erstgutachterin dieser Forschungsarbeit vorgelegt mit der Bitte, den Namen der interviewten Person und personenbezogene Daten wie z.B. Bundesland und Organisation der Person zu erraten. Gelingt dies nicht, so gilt die Anonymisierung als ausreichend für die Publikation im wissenschaftlichen Feld – zumal der Erstgutachterin das Forschungsfeld keineswegs unbekannt ist.

Nach der vollständigen Transkription der Interviewdaten wurde in Anbindung an die Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) das Datenmaterial schließlich mit der Textanalysesoftware MAXQDA (Version 11) kategoriell ausgewertet. Ziel war es, mithilfe des offenen, axialen und selektiven Kodierens eine in den Daten begründete Theorie zu entwickeln, welche empirisch belastbar und theoretisch anschlussfähig an den Forschungsstand in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist.

5.3 Zum Verfahren der Datenauswertung

Qualitativer Forschung und den dabei entstehenden qualitativen Daten wird gelegentlich vorgeworfen, subjektiv zu sein und im Hinblick auf Transparenz, theoretischen Bezug und wissenschaftliche Gütekriterien nicht zu genügen. Die Ergebnisse seien nicht nachvollziehbar und überprüfbar, da sie einem hohen Grad an subjektiver Interpretation unterliegen. Aus diesem Grund werden wissenschaftliche Auswertungsverfahren herangezogen, die dabei helfen, Daten systematisch und nachvollziehbar zu interpretieren.

Ist die Fragestellung, wie in der vorliegenden Arbeit, eher offen gehalten und steht die Entwicklung einer Theorie im Vordergrund, für die Einzelfälle und Neues zugelassen werden müssen, eignen sich offenere Verfahren wie die Grounded Theory besser zur Auswertung als z.B. eher hypothesenprüfende, recht geschlossene Auswertungsver-

fahren wie beispielsweise die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2008, S. 471–473; Rosenthal, 2011, S. 225). Aus diesem Grund erfolgt die Auswertung der im Rahmen dieser Arbeit erhobenen Leitfadeninterviews zum Grundbildungsverständnis in der öffentlichen Bildungsverwaltung in Anlehnung an das Auswertungsverfahren der Grounded Theory.

Die Auswertung auf Basis der Grounded Theory basiert auf dem von Glaser und Strauss entwickelten theoretischen Kodieren („theoretical coding“), welches eine theoretische Konzeptbildung am Material meint. Dieses Auswertungsprinzip umfasst ein kreatives Konstruieren von Theorien, die gleichzeitig fortlaufend am Material kontrolliert werden, so dass es möglich ist, sich bei der Auswertung von den Relevanzen der Befragten führen und belehren zu lassen, ohne auf theoretische, vorangegangene Überlegungen und Hypothesen zu verzichten (Schmidt, 1997, S. 552, 565–566). Dazu werden die am Material entwickelten Auswertungskategorien im Laufe des Erhebungs- und Auswertungsprozesses ständig überarbeitet und weiterentwickelt und gewährleisten auf diese Weise die Entwicklung einer in den Daten gegründeten und zugleich theoretisch anschlussfähigen Theorie zum Verständnis von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung (ebd., S. 553; Wollny & Marx, 2009, S. 475; Rosenthal, 2011, S. 225). Aufgrund dieses Wechselspiels von induktiven und deduktiven Verfahren läuft die Grounded Theory weniger Gefahr, entweder aus dem Theoriewissen heraus Daten zu interpretieren oder vermeintlich frei von Theorie Daten interpretieren zu wollen (Grotluschen, 2003, S. 139). Zudem wird nach dem Qualitätsstandard der kommunikativen Validierung eine intersubjektive Absicherung der Interpretation und Auswertung vorgenommen, indem in gemeinsamen Auswertungssitzungen mit Kolleginnen und Kollegen sowie im Austausch mit der Fachöffentlichkeit die Ergebnisse zur Diskussion gestellt werden (Strübing, 2014, S. 88; Gläser-Zikuda, 2010, S. 116; Breuer, 2010, S. 42; Steinke, 2008, S. 326).

Die Grounded Theory umfasst im Wesentlichen drei analytisch zu unterscheidende, praktisch allerdings verschachtelte Kodierformen: offenes, axiales und selektives Kodieren (Mey & Muck, 2010a, S. 621–622). Das Kodieren stellt eine Vorgehensweise dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden und ist Voraussetzung dafür, aus den Daten Theorien zu entwickeln (Strauss & Corbin, 1996, S. 39). Zu Beginn wird konsequent offen kodiert, indem dem Material Codes bzw. Kategorien zugeordnet werden, die nah am Text formuliert sind (= offenes Kodieren, Kapitel 5.3.1). Im Lauf der Forschung wird die Kategorienbildung dann zunehmend abstrakter, indem die Codes zusammengefasst und hinsichtlich ihrer Eigenschaften immer weiter ausdifferenziert und dimensionalisiert werden. Zudem werden die Beziehungen zwischen den Kategorien und Subkategorien herausgearbeitet (= axiales Kodieren, Kapitel 5.3.2) (ebd., S. 17; Rosenthal, 2011, S. 226). Schließlich wird eine Kernkategorie gebildet, die in zu definierenden Beziehungen zu allen anderen

herausgearbeiteten Kategorien steht (= selektives Kodieren, Kapitel 5.3.3). Dieses so ausgebildete relationale Gefüge bildet die „grounded“ Theorie (Mey & Mruck, 2010a, S. 619).

Auch wenn diese drei Kodierv Verfahren zwar getrennte analytische Vorgehensweisen darstellen, werden sie in der Praxis nicht strikt nacheinander und getrennt durchgeführt, sondern es findet ein permanenter Wechsel, insbesondere zwischen dem offenen und dem axialen Kodieren, statt (Strauss & Corbin, 1996, S. 77). Der Übersichtlichkeit und Verständlichkeit halber werden die drei Kodierv Verfahren im Folgenden trotzdem nacheinander vorgestellt und anhand von Beispielen aus der hier vorliegenden Forschungsarbeit illustriert.

5.3.1 Offenes Kodieren: Entwicklung von Kategorien und Eigenschaften am Material

Das offene Kodieren stellt den ersten und für alle weiteren Analysen grundlegenden Analyseschritt der Grounded Theory dar und bezieht sich insbesondere auf das Benennen und Kategorisieren der in den Daten vorzufindenden Phänomene mittels einer eingehenden Untersuchung der Daten. Dies geschieht zunächst vorwiegend explorativ und ausgehend vom Material, d.h. die Daten werden „in einzelne Teile aufgebrochen, gründlich untersucht, auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin verglichen, und es werden Fragen über die Phänomene gestellt, wie sie sich in den Daten widerspiegeln“ (ebd., S. 44). Mit Aufbrechen und Konzeptualisieren meinen Strauss und Corbin „das Herausgreifen einer Beobachtung, eines Satzes, eines Abschnitts und das Vergeben von Namen für jeden einzelnen darin enthaltenen Vorfall, jede Idee oder jedes Ereignis – für etwas, das für ein Phänomen steht oder es repräsentiert“ (ebd., S. 45). Über jede Einheit werden Fragen gestellt und Vorfall wird mit Vorfall verglichen, so dass ähnliche Phänomene denselben Namen bekommen können. Durch das Vergleichen und Gruppieren von Konzepten, die sich offenbar auf ein ähnliches Phänomen beziehen, werden die Konzepte schließlich zu einem „Konzept höherer Ordnung“, genannt „Kategorie“, aggregiert (ebd., S. 43, 45). Die Namen der Kategorien können entweder aus einem Vorrat an Konzepten aus der wissenschaftlichen und fachlichen Literatur kommen oder auch die Worte und Äußerungen der Befragten selbst – sogenannte „In-vivo-Codes“²³ – umfassen (ebd., S. 49–50).

Ein wichtiger Schritt des offenen Kodierens ist dabei die Dimensionalisierung von Eigenschaften der Kategorien. Dimensionieren meint laut Strauss und Corbin (ebd., S. 43) den „Prozess des Aufbrechens einer Eigenschaft in ihre Dimensionen“, wobei Dimensionen die „Anordnungen von Eigenschaften auf einem Kontinuum“ meint. Mithilfe des Stellens von Fragen und des Vergleichens von Konzepten und Kategorien werden die

23 In-vivo-Codes sind Code-Bezeichnungen, die auf im Feld (z.B. von Interviewpartnerinnen und -partnern) verwendete Begrifflichkeiten zurückgehen (Mey & Mruck, 2010a, S. 620).

Kategorien also parallel weiter ausgearbeitet im Hinblick auf zentrale Eigenschaften bzw. dimensionale Ausprägungen entlang eines Kontinuums (ebd., S. 50–51). Das Stellen von Fragen dient dazu, möglichst viele potenzielle, analytische Aspekte des Geschehens wahrzunehmen, insbesondere „W-Fragen“, zeit- und raumbezogene sowie technische Fragen können hier hilfreich sein (ebd., S. 41; Böhm, 2008, S. 477–478). Über das Vergleichen mit anderen Phänomenen, Konzepten und Kategorien können ermittelte Eigenschaften und Dimensionen sukzessive weiter differenziert und ausgearbeitet werden (Strauss & Corbin, 1996, S. 73). So wird es zugleich möglich, die eigenen und fremden Vorannahmen infrage zu stellen, zu erforschen und Neues in den Daten zu entdecken (ebd., S. 44).

Zur Forschungsfrage, was eine Grundbildung Erwachsener umfasst und wie dies von den Interviewten begründet wird, stellten sich in den Interviews insbesondere zwei Fragen als besonders bedeutsam heraus:

1. *Welche unterschiedlichen Dimensionen und Eigenschaften werden mit dem Begriff „Grundbildung“ verbunden?*
2. *Im Hinblick auf welche Interessen und Ziele wird der Begriff „Grundbildung“ eingegrenzt?*

Dabei zeigte sich zunächst, dass der Grundbildungsbegriff mehr Dimensionen aufweist, als beispielsweise in Kapitel 2 herausgearbeitet wurde. Neben den beiden Dimensionen „Inhalte/Kompetenzen“ sowie „Kompetenzstufen/Mindestniveau“ konnte die Hauptkategorie „Grundbildungsverständnis (Was ist Grundbildung?)“ durch zwei weitere Dimensionen erweitert werden, nämlich „zielgruppenspezifische Kontexte“ sowie „Angebotsformate“. Diese unterteilen sich wiederum in eine Reihe von Eigenschaften, wie beispielsweise formale, non-formale und informelle Angebotsformate.

Mit Blick auf die Frage der Ein- und Abgrenzung dieser Dimensionen und Eigenschaften – d.h. welche Inhalte, Kompetenzen, Mindestniveaus, zielgruppenspezifische Kontexte und Formate als Teil einer Grundbildung Erwachsener genannt werden – gelangen schließlich auch Interessen und Ziele der Interviewten verstärkt in den Fokus der Untersuchung. Dabei zeigt sich, dass zur Eingrenzung von Grundbildung Erwachsener insbesondere finanzielle, förderspezifische Bedingungen im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung genannt werden. Es wurden folglich zunächst einige Unterkategorien zur Systematisierung der relevanten Förderbedingungen gebildet, wie zum Beispiel „finanzielle Ressourcen“, „Geldgeber“, „politische Ziele“, „involvierte Akteure“ und „Förderprogramme“, die ebenfalls mit Blick auf Eigenschaften ausdifferenziert wurden.

5.3.2 Axiales Kodieren: In-Beziehung-Setzen der Kategorien mithilfe eines begründungslogischen Kodierparadigmas

Während es beim offenen Kodieren vorrangig darum geht, die Daten aufzubrechen und einige Kategorien, deren Eigenschaften und Dimensionen zu identifizieren, wer-

den durch das axiale Kodieren diese Daten auf neue Art wieder zusammengesetzt, indem sachlogische Relationen, Verbindungen und Systematiken zwischen Kategorien und ihren Subkategorien ermittelt werden (Strauss & Corbin, 1996, S. 75–76). Dieses In-Beziehung-Setzen der Kategorien geschieht mittels eines Kodierparadigmas, dem sogenannten „paradigmatischen Modell“, welches eine einzige Kategorie unter ganz bestimmten Perspektiven analysiert, zuvor isoliert betrachteten Phänomene so in einen Strukturzusammenhang bringt und neue Facetten und Qualitäten sichtbar werden lässt (Nittel, 2012, S. 190). Dieses paradigmatische Modell ist laut Anselm Strauss und Juliet Corbin ursachenlogisch aufgebaut und umfasst die folgenden Bestandteile:

(A) URSÄCHLICHE BEDINGUNGEN → (B) PHÄNOMEN → (C) KONTEXT
→ (D) INTERVENIERENDE BEDINGUNGEN → (E) HANDLUNGS- und INTER-
AKTIONALE STRATEGIEN → (F) KONSEQUENZEN (ebd., S. 78, Herv. i. O.).

Ein Phänomen wird im Hinblick auf ursächliche Bedingungen, Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und interaktionale Strategien sowie Konsequenzen hin untersucht (ebd., S. 76). Ziel ist es, auf diese Weise die im offenen Kodieren entstandene Datenmenge zu reduzieren, die Kategorien weiterzuentwickeln und auf ein höheres Niveau zu bringen sowie Beziehungen und Zusammenhänge zwischen den Kategorien herauszuarbeiten. Dies geschieht ebenso wie auch beim offenen Kodieren durch die grundlegenden analytischen Verfahren, nämlich das Stellen von Fragen und das Ziehen von Vergleichen. Dabei findet ein permanentes Hin- und Herpendeln zwischen induktivem und deduktivem Denken statt, indem deduktiv Aussagen über Beziehungen sowie Eigenschaften und Dimensionen aufgestellt und dann anhand der Daten zu verifizieren versucht werden (ebd., S. 86–87). Diese Rückwärts- und Vorwärtsbewegung ist es, die die Theorie schließlich gegenstandsverankert macht, denn aufgestellte Beziehungen gelten zunächst als provisorisch gültig und werden wieder fallen gelassen, wenn sie sich in den Daten nicht bestätigen (ebd., S. 90).

Obwohl offenes und axiales Kodieren also getrennte analytische Vorgehensweisen darstellen, wechselt der Forscher permanent zwischen den beiden Modi hin und her (Strauss & Corbin, 1996, S. 77). So wurde auch in der hier vorliegenden Arbeit relativ zeitgleich das offene Kodieren mit dem axialen Kodieren kombiniert, indem während des Entwickelns von Konzepten und Kategorien zugleich untersucht wurde, in welchem Verhältnis diese Konzepte und Kategorien zueinander stehen.

Mit Blick auf das theoretische Vorverständnis (Kapitel 2 bis 4) und dem daraus resultierenden Anspruch, qualitative Forschung ausgehend vom Subjektstandpunkt zu betreiben und aus dieser Perspektive zu untersuchen, inwieweit das Subjekt aus dem Möglichkeitsraum gesellschaftlicher, institutioneller und soziokultureller Bedeutungskonstellationen bestimmte Handlungsprämissen auswählt und sich auf deren Basis für

subjektiv vernünftige Handlungen entscheidet, wurde das von Strauss und Corbin vorgeschlagene ursachenlogische Kodierparadigma in seiner Form abgewandelt, d.h. *begründungslogisch gewendet* (Grotlüschen, 2014, S. 244–245). Eine solche Vorgehensweise findet sich bereits in einigen früheren Forschungsarbeiten, so beispielsweise bei von Felden (2006), Grotlüschen (2010), jüngst aber auch bei Heinemann (2014), Krämer (2014) und Nienkemper (2015). Ausgehend vom Standpunkt des interviewten Subjekts lassen sich die von Strauss und Corbin deterministisch konnotierten Begriffe „Kontext“, „ursächliche Bedingungen“, „intervenierende Bedingungen“ sowie „Konsequenzen“ nur jeweils in ihrer Bedeutung für das Subjekt begründen und müssen folglich aus dieser Perspektive nachvollzogen werden (Kapitel 5.1). So ist der Kontext weniger als Satz von kausalen Bedingungen zu verstehen, als deren Resultat bestimmte Handlungen stattfinden, sondern vielmehr als derjenige Ausschnitt der Welt, der für das Subjekt in Form von Prämissen für seine Handlungsbegründungen bedeutsam erscheint (Holzkamp, 1995b, S. 28–29). Folglich ist auch das Grundbildungsverständnis in der öffentlichen Bildungsverwaltung nicht mit Blick auf die differenzierten Bedingungen zu untersuchen, die zu dem einen oder anderen Verständnis von Grundbildung führen, sondern erst in der Kenntnis der für das jeweilige Subjekt relevanten Bedeutungen und Prämissen lässt sich nachvollziehen, welches Wissen, welche Erfahrungen und Sichtweisen das Subjekt besitzt und warum es so denkt und handelt, wie es sich in den Interviews im Hinblick auf das Verständnis von Grundbildung zeigt. Die gesellschaftliche sowie organisationale Umwelt mit ihren soziokulturellen und institutionalisiert-organisationalen Werten, Normen und Interessen stellt keine dem Subjekt äußerliche Bedingung dar, sondern ist erst in ihrer Bedeutung *für* das Subjekt überhaupt relevant. Aus den Bedeutungskonstellationen konstituiert sich ein subjektiver Möglichkeitsraum, aus dem das Subjekt bestimmte Handlungsprämissen auswählt und auf deren Basis denkt, beurteilt und handelt. Diese Handlungsprämissen beinhalten dann sowohl ursächliche, intervenierende als auch auf intendierte Konsequenzen bezogene Bedeutungen, die sich aus dem subjektiven Möglichkeitsraum dem Subjekt als bedeutsam darstellen und unter denen die jeweiligen Handlungen subjektiv vernünftig erscheinen (ebd., S. 25). Mit Blick auf die Kapitel 2 bis 4 können dies beispielsweise feldinterne Logiken, relevante Akteure, organisationale und institutionalisierte Normen und Werte, aber auch Konflikte in und zwischen Feldern sowie persönliche Interessen darstellen. Zu fragen ist hier stets nach dem „Warum“ und „Wozu“ der genannten Sicht- und Denkweisen, um die aus der Sicht der Interviewten relevanten Bedeutungen, Prämissen und Konsequenzen bzw. Bedeutungskonstellationen in dem ihnen je gegebenen Möglichkeitsraum herauszuarbeiten, die sie dazu veranlasst haben, bestimmte Handlungsvorsätze im Hinblick auf die Konstruktion von Grundbildung so und nicht anders zu treffen.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich schließlich folgendes neues, begründungslogisch gewendetes Kodierparadigma, welches zum In-Beziehung-Setzen der Kategorien

verwendet wurde, um das subjektiv begründete Grundbildungsverständnis der Interviewten zu erforschen:

(A) BEDEUTUNGSKONSTELLATION IM SUBJEKTIVEN MÖGLICHKEITSRAUM
 → (B) PRÄMISSEN → (C) GRUNDBILDUNGSVERSTÄNDNIS → (D) INTENDIERTE
 KONSEQUENZEN

Ausgangspunkt für die Anwendung dieses Kodierparadigmas beim axialen Kodieren der Interviews ist die Herausforderung, die beiden Hauptkategorien „Grundbildungsverständnis (Was ist Grundbildung?)“ sowie „Interessen und Ziele (Warum?)“ in einen begründungslogischen Zusammenhang zu bringen: *Mit Bezugnahme auf welche Interessen und Ziele werden welche Inhalte, Kompetenzen, Mindestniveaus, zielgruppenspezifische Kontexte sowie Angebotsformate als relevante Bestandteile einer Grundbildung Erwachsener betrachtet?* Dabei wurde für die einzelnen Dimensionen des Begriffs „Grundbildung“ jeweils anhand der Interviews geprüft, welche Interessen und Ziele von den Befragten zur Begründung herangezogen werden und ob es hierbei Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt, gerade auch in der Begründung ähnlicher Aspekte einer Grundbildung Erwachsener. Hilfreich war dabei die Suche nach begründenden Schlüsselwörtern wie „um“, „weil“, „da ja“, „weshalb“ sowie der probeweise „Vernunft-Einschub“, auf den Holzkamp hinweist:

Durch das Einschiesel „vernünftigerweise“ wird deutlich, daß hier die (vielleicht unterstellte) empirische Zusammenhangsannahme in Wirklichkeit eine unexplizierte Begründungsaussage darstellt. Es widerspricht hier nämlich der Art des logischen Zusammenhangs, irgendwelche „kausalen“ Faktoren anzunehmen, durch welche Leute bei Kälte „automatisch“ warme Sachen anziehen. Vielmehr ist, wenn man es sich einmal bewußt gemacht hat, klar, was gemeint ist: Bei Kälte haben die Leute „gute Gründe“, sich warm anzuziehen (und tun dies also auch nach Maßgabe ihrer Möglichkeiten) (ebd., S. 34, Herv. i. O.).

Lässt sich der Einschub „subjektiv vernünftigerweise“ oder „subjektiv funktionalerweise“ sinnvoll zwischen den Wenn- und den Dann-Teil schieben, so liegt ein sinnvermittelter Begründungszusammenhang anstelle einer Bedingungs-Ereignis-Konstellation vor. Dabei betont Markard, dass der Einschub „vernünftigerweise“ „dabei nicht für ein externes Rationalitätskriterium, sondern allein für subjektive Begründetheit und Funktionalität“ (Markard, 2010, S. 171–172) steht. Mit der Gegenprobe einer Negation oder Umkehrung – durch das Einfügen des Wortes „nicht“ – lässt sich zudem ebenfalls prüfen, ob es sich um einen Bedingungs-Ereignis- oder einen Begründungszusammenhang handelt (Holzkamp, 1995b, S. 36).

5.5.3 Selektives Kodieren: Auswahl und Entwicklung der Schlüsselkategorie

Ziel des selektiven Kodierens ist es, die beim axialen Kodieren entwickelten Kategorien weiter auszuarbeiten, zu validieren und schließlich zu einer Grounded Theory zu integrieren, indem die Kategorien um ein Hauptthema oder eine Schlüssel- bzw. Kernkategorie herum angeordnet werden. Diese Kernkategorie kann beispielsweise eine beim axialen Kodieren entstandene Kategorie sein, die eine zentrale Stellung im ausgearbeiteten Begriffsnetz hat und zu allen anderen wichtigen Kategorien eine Verbindung aufweist. Dabei ist zu beachten, dass die Kernkategorie abstrakt genug ist, um alle relevanten Aspekte zu umfassen: „Die Kernkategorie muss gewissermaßen die Sonne sein, die in systematisch geordneten Beziehungen zu ihren Planeten steht“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 101).

Bei der Auswahl der Kernkategorie hilft die Verschriftlichung eines roten Fadens („story line“), welcher sodann in eine analytische Geschichte übersetzt werden kann. Dabei empfehlen Strauss und Corbin, nur *ein* Phänomen als Kern auszuwählen und alle übrigen zentralen Kategorien als ergänzende Kategorien mit dieser Kernkategorie zu verbinden und zu einer einzigen Theorie zu integrieren (ebd., S. 99). Das In-Beziehung-Setzen aller übrigen Hauptkategorien zur Kernkategorie erfolgt systematisch. Es wird wie beim axialen Kodieren mithilfe des Kodierparadigmas durchgeführt, allerdings diesmal konzentriert im Hinblick auf die Beziehungen zur Kernkategorie (ebd., S. 101).

Das Validieren der Theorie durch die Daten vervollständigt ihre Gegenstandsverankerung (ebd., S. 109). Die aufgestellten Hypothesen in der Geschichte werden dann an jedem Fall überprüft, um festzustellen, ob sie angemessen sind. Wenn der theoretische Rahmen einer strengen Überprüfung standhält und Bedingungen und Prozesse eingebaut und berücksichtigt wurden, kann zurück zu den Kategorien gegangen werden und diese können mit fehlenden Details aufgefüllt werden. Das ist notwendig, um der Theorie konzeptuelle Dichte zu verleihen sowie auch um die konzeptuelle Spezifität zu erhöhen (ebd., S. 116). Auch beim selektiven Kodieren greifen wieder induktive und deduktive Verfahren ineinander, indem durchgängig zwischen dem Stellen von Fragen, dem Aufstellen von Hypothesen und dem Vergleichen hin- und hergependelt wird (ebd., S. 107).

Zur Überprüfung und Verfeinerung der Beziehungen zwischen den beiden Schlüsselkategorien „Grundbildaungsverständnis (Was?)“ und „Interessen und Ziele (Warum?)“ sowie anderen Kategorien wurden auf einer abstrakteren Ebene beispielsweise folgende Fragen gestellt:

- Welche Inhalte, Kompetenzen, zielgruppenspezifische Kontexte und Angebotsformate gelten gerade nicht als Teil einer Grundbildung? Welche Begründungen werden hierfür angeführt und in welchem Zusammenhang stehen sie zur Förderpolitik?
- Gibt es Aspekte einer Grundbildung Erwachsener, die von manchen Akteuren als Teil, von anderen Akteuren aber nicht als Teil einer Grundbildung Erwachsener be-

trachtet werden? Wie unterscheiden sich hier die Begründungen? Welche weiteren Aspekte im Kontext der Akteure spielen hier vermutlich eine Rolle?

- Kommt es vor, dass dieselben Dimensionen einer Grundbildung Erwachsener unterschiedlich begründet werden? Womit hängt das zusammen und wie wird es begründet?

Durch das ständige Vergleichen und Fragenstellen konnte schließlich herausgearbeitet werden, dass die Interessen und Ziele, die von den Interviewten zur Begründung herangezogen werden, entlang der beiden Dimensionen „allgemeine Ziele vs. partikuläre Interessen“ abgebildet werden können. Während allgemeine Ziele wie Lebenslanges Lernen oder Teilhabe nicht nur zur konkreten Ein- und Abgrenzung des Begriffs „Grundbildung“, sondern auch zur Begründung der Unmöglichkeit einer Ein- und Abgrenzung von Grundbildung genutzt werden, sind es vor allem die partikularen Interessen der öffentlichen Bildungsverwaltung, welche die Befragten zur Rechtfertigung eingegrenzter Verständnisse von Grundbildung heranziehen.

5.4 Zwischenfazit: Leitfadeninterviews mit Fokus auf subjektive Begründungslogik

Gegenstand dieses Kapitels war es, ein geeignetes methodisches Vorgehen zur Erforschung des Grundbildungsverständnisses aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung zu entwickeln, welches an die in Kapitel 2 bis 4 dargestellten theoretischen Zugänge zum Begriff „Grundbildung“ und der öffentlichen Bildungsverwaltung anschlussfähig ist. Forschungsleitend war die Frage, welches methodische Vorgehen sich eignet, um das Verständnis von Grundbildung sowie die dahinter liegenden Interessen und Machtverhältnisse aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung zu erforschen. Aufgezeigt wurde, dass hierzu insbesondere ein qualitatives, offenes und auf die subjektiven Begründungen der im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung handelnden Akteure fokussiertes methodisches Vorgehen sinnvoll ist. In Anlehnung an die Grounded Theory als Forschungsstil wurden daher Leitfadeninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern der öffentlichen Bildungsverwaltung sowie weiteren Akteuren im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener durchgeführt. Diese wurden anschließend mithilfe der drei Kodierschritte der Grounded Theory sowie eines begründungslogisch gewendeten Kodierparadigmas ausgewertet.

Bevor im Folgenden die Ergebnisse zum Grundbildungsverständnis aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung detailliert vorgestellt und diskutiert werden, soll bereits an dieser Stelle auf eine bedeutsame Einschränkung der Reichweite der Forschungsergebnisse hingewiesen werden: Aufgrund des subjektlogischen Zugangs han-

delt es sich bei den Ergebnissen zum Verständnis von Grundbildung um *eine* Sichtweise auf Grundbildung Erwachsener. Im Fokus der Auswertung stehen dezidiert die *von den Befragten* genannten Dimensionen und Begründungen zur Bestimmung und Eingrenzung des Begriffs „Grundbildung“. Diese können sich mehr oder weniger stark von den Sichtweisen anderer Akteure unterscheiden. Ziel war es nicht, den Begriff „Grundbildung“ in seiner Fülle an Bedeutungen und Begründungszusammenhängen darzustellen, sondern die Bestimmung einer Grundbildung Erwachsener aus der besonderen Perspektive der Bildungsverwaltung zu illustrieren und dabei auf die in diesem Kontext spezifische Verwobenheit von Interessen und Macht hinzuweisen. Bei der folgenden Darstellung der Dimensionen und Begründungen einer Grundbildung Erwachsener gilt es, diese Perspektive stets zu berücksichtigen.

6. Ergebnis I: Dimensionen einer Grundbildung Erwachsener aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung

In den folgenden Kapiteln 6 und 7 werden die Ergebnisse der Leitfadeninterviews zusammengetragen und im Hinblick auf die dieser Arbeit zugrunde liegenden forschungsleitenden Fragestellungen hin untersucht: *Welche Sichtweisen auf Grundbildung Erwachsener sind im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung dominant und werden als angemessen dargestellt? Welche Interessen werden zu deren Begründung und Legitimierung herangezogen und wie hängen diese mit den subjektiven, gesellschaftlichen, organisationalen und soziokulturellen Bedingungen der öffentlichen Bildungsverwaltung zusammen?* Ziel ist es, die Diversität und Konflikthaftigkeit des Verständnisses von Grundbildung transparent zu machen und zugleich eine Verständigung über den Begriff und die damit verbundenen Implikationen anzuregen, indem *mögliche* Deutungen des Begriffs „Grundbildung“ in ihren jeweiligen Bezügen zu Interessen und Macht im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung dargestellt werden. Während sich Kapitel 7 systematisch mit den von den Interviewten geäußerten Begründungen, Interessen und Machtstrukturen beschäftigt und dabei die Bedeutung des soziokulturellen, institutionellen Kontexts der öffentlichen Bildungsverwaltung für das Grundbildungsverständnis herausarbeitet, geht es in Kapitel 6 zunächst darum, das aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung angemessene Verständnis einer Grundbildung Erwachsener genauer zu betrachten: *Was wird aus Sicht der Befragten unter einer Grundbildung Erwachsener verstanden?*

In den Interviews kristallisieren sich insbesondere vier Dimensionen eines Verständnisses von Grundbildung heraus. Diese werden zunächst zusammenhängend im Überblick (Kapitel 6.1), danach im Detail (Kapitel 6.2 bis 6.5) dargestellt und diskutiert.

6.1 Überblick: Dimensionen einer Grundbildung Erwachsener

Die Frage, was eine Grundbildung Erwachsener umfasst, wird aus Perspektive der Befragten in der öffentlichen Bildungsverwaltung mit Blick auf vier verschiedene Dimensionen beschrieben (Abbildung 4). Demnach umfasst Grundbildung – wie in Kapitel 2 bereits dargestellt – zunächst bestimmte Inhalte, Themen und Kompetenzen (Dimension I), die zudem im Hinblick auf ein als angemessen betrachtetes Mindestniveau (Dimension II) thematisiert werden. Darüber hinaus weisen die Befragten in den Interviews zudem auf zwei weitere Aspekte einer Grundbildung Erwachsener hin, nämlich die Unterscheidung zielgruppenspezifischer Kontexte (Dimension III) sowie spezifischer Angebotsformate (Dimension IV).

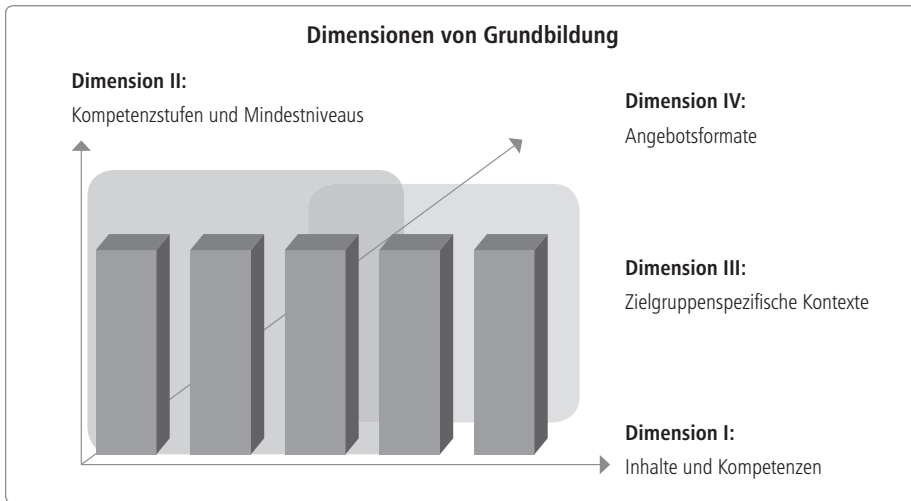


Abbildung 4: Vier Dimensionen einer Grundbildung Erwachsener

Dimension I „Inhalte und Kompetenzen“ enthält die Inhalte, Themen und Kompetenzen, die eine Grundbildung Erwachsener aus Perspektive der Befragten mindestens umfasst. Diese Dimension ist die offensichtlichste, wenn es um die Frage geht, was Grundbildung eigentlich „ist“. Neun inhaltsbezogene Kategorien wurden hierzu gebildet (Kapitel 6.2).

Dimension II „Kompetenzstufen und Mindestniveaus“ bezieht sich auf die Frage, bis zu welchem Kompetenzniveau von einer Grundbildung Erwachsener mindestens zu sprechen ist bzw. welche Kompetenzstufen als angemessenes Niveau einer Grundbildung Erwachsener angesehen werden (Kapitel 6.3).

Dimension III „Zielgruppenspezifische Kontexte“ beinhaltet kontextualisierte Inhalte und Kompetenzen, die auf die Alltagsanforderungen spezifischer Zielgruppen entlang der Lebensbereiche „Arbeit“ und „Familie“ angepasst sind (Kapitel 6.4).

Dimension IV „Angebotsformate“ bezieht sich auf Angebotsformate, die aus Perspektive der Befragten hinsichtlich einer Grundbildung Erwachsener relevant sind. Dabei wird unterschieden zwischen formalen, non-formalen und informellen Formaten einer Grundbildung Erwachsener (Kapitel 6.5).

Im Folgenden schließt sich eine ausführliche Darstellung dieser vier Dimensionen an.

6.2 Dimension I: Inhalte und Kompetenzen

Die erste Dimension „Inhalte und Kompetenzen“ umfasst all jene Inhalte, Themen und Kompetenzen, die von den Befragten als Bestandteil einer Grundbildung Erwachsener angesehen werden. Insgesamt werden neun Kompetenzkategorien unterschieden.

Charakteristisch für das Verständnis von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung ist die Ansicht, dass Lesen und Schreiben zwar den Kern einer Grundbildung Erwachsener ausmache, Grundbildung zugleich aber breiter zu denken sei, d.h. über Lesen und Schreiben hinausgehen müsse. Folgende Inhalte, Themen und Kompetenzen einer Grundbildung Erwachsener werden von den Befragten in den Interviews genannt und im Folgenden dargestellt: *Lesen und Schreiben* (Kapitel 6.2.1), *Rechnen und finanzielle Grundbildung* (Kapitel 6.2.2), *Umgang mit neuen Medien* (Kapitel 6.2.3), *Gesundheitsgrundbildung* (Kapitel 6.2.4), *Politische Grundbildung* (Kapitel 6.2.5), *Selbst- und Sozialkompetenzen* (Kapitel 6.2.6), *Lernen lernen* (Kapitel 6.2.7), *Englisch als Fremdsprache* (Kapitel 6.2.8) sowie *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Kapitel 6.2.9).

6.2.1 Lesen und Schreiben

In der Kategorie „Lesen und Schreiben“ finden sich alle Inhalte, Themen und Kompetenzen, die auf Lese- und Schreibkompetenzen als Teil einer Grundbildung Erwachsener verweisen. Dabei werden nicht nur reine Lese- und Schreibfähigkeiten genannt, sondern insbesondere auch deren Anwendungspraxis in verschiedenen alltäglichen Situationen – im Sinne einer Literacy – betont. Lesen und Schreiben werden als Kern einer Grundbildung Erwachsener betrachtet, da sie als grundlegende Voraussetzungen dafür angesehen werden, sich weitere (Grund-)Kompetenzen anzueignen, um auf diese Weise am gesellschaftlichen und beruflichen Leben besser teilhaben zu können.

Die Lese- und Schreibkompetenzen nehmen eine herausgehobene Stellung innerhalb der Grundbildungsinhalte und -kompetenzen ein. Gelegentlich beschrieben als „Kern“ (04-17²⁴, 04-12, 11-4)²⁵, „Grundvoraussetzung“ (05-48) oder auch „Zugpferd“ (04-78) von Grundbildung, hat das Lesen und Schreiben aus Perspektive der Befragten im Vergleich zu den weiteren Aspekten von Grundbildung eine „ganz deutliche Priorität“ (07-86; ähnlich 11-2, 11-8, 1-25) und steht „im Mittelpunkt der Diskussion“ (04-12). Begründet wird dies damit, dass das Lesen und Schreiben als Voraussetzung dafür anzusehen sei, überhaupt lernen und auf diese Weise dann auch gesellschaftlich und beruflich teilhaben zu können:

24 Die Angabe der Interview-Passagen erfolgt nach folgendem Prinzip: Interviewcode-Absatz.

25 Wird mehr als eine Interview-Quelle genannt, verweisen diese weiteren Quellen auf inhaltlich gleiche oder sehr ähnliche Aspekte.

Also wir gehen jetzt im Moment erst mal davon aus, dass die wesentliche Grundkompetenz Lesen und Schreiben ist, die benötigt wird. Das sind die beiden Grundkulturtechniken, ohne die man wahrscheinlich wirklich viele Berufe zumindest nur schwer ausüben kann, ohne die man aber vor allen Dingen auch schlicht am sonstigen gesellschaftlichen Leben nur sehr eingeschränkt teilnehmen kann. Also das ist schon eine sehr schwere Form der Einschränkung oder des Ausschlusses von ganz vielem (01-20).²⁶

Angenommen wird, dass mangelnde Lese- und Schreibkompetenzen mit deutlich verminderten Teilhabemöglichkeiten einhergehen, sei es im beruflichen oder im privaten Kontext. Insbesondere aus bildungspolitischer Perspektive ergibt sich hieraus der öffentliche Auftrag, das Lesen und Schreiben besonders zu fördern:

Jemand, der nicht lesen und schreiben kann, wird im Leben weniger gut dastehen als jemand, der lesen und schreiben kann. Das ist jetzt keine Frage des Glücks, sondern es ist eher eine Frage der Teilhabemöglichkeiten, die man hat. Und die sind natürlich deutlich eingeschränkt, wenn man diese Kompetenzen nicht hat. Deswegen wäre bildungspolitisch immer das Ziel, diese Teilhabemöglichkeiten auszubauen und zu eröffnen und deswegen so viele Menschen wie möglich dazu zu bringen, dass sie auch im Erwachsenenalter noch lesen und schreiben lernen (01-41).

Die besondere Stellung des Lesens und Schreibens im Kontext einer Grundbildung Erwachsener wird zudem damit begründet, dass das Beherrschen des Lesens und Schreibens als eine Voraussetzung dafür angesehen wird, sich überhaupt einen Zugang zu Bildung zu verschaffen, d.h. sich neue Inhalte und Kompetenzen aneignen zu können (01-25). Indem Lesen und Schreiben den Einzelnen dazu befähigt, sich weiterzubilden und dazuzulernen, schafft es die Grundlage dafür, weitere Kompetenzen im Bereich Grundbildung zu erwerben:

Das Lesen und Schreiben ist aber eine Grundvoraussetzung für die Herausbildung von weiteren Grundbildungskompetenzen. Das heißt, wenn ich lesen und schreiben kann, habe ich eine Fähigkeit erworben, die mich dazu befähigt, zum Beispiel an einem Kurs zum zweiten Bildungsweg teilzunehmen (05-48; ähnlich 01-25, 11-8, 03-24).

Aus dieser Perspektive erhält das Lesen und Schreiben auch eine zeitliche Priorität, das heißt Lesen und Schreiben stehen am Beginn einer Grundbildung und ermöglichen den anschließenden Erwerb weiterer (Grundbildungs-)Kompetenzen.

Es stellt sich die Frage, welche Lese- und Schreibkompetenzen als notwendig erachtet werden, um wie beschrieben Teilhabe und Lernen zu ermöglichen. Was wird dazu benötigt

26 Alle Interviewzitate wurden zur besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet.

und welche Kompetenzen werden folglich eher nicht (mehr) unter Grundbildung gefasst? Geht es um Grammatik, Rechtschreibung, Leseverständnis? Die kritische Auseinandersetzung mit literarischen Klassikern? Oder vielleicht darum, Schriftsprache in Alltagssituationen angemessen einzusetzen, wie beispielsweise einen Busplan lesen, ein Formular ausfüllen zu können? Neben dem Erwerb einer grundlegenden Lese- und Schreibfähigkeit geht es insbesondere darum, Grundbildung „breiter gefächert“ (11-18) zu denken, indem die kulturell und sozial eingebundene Anwendung der Lese- und Schreibkompetenzen in den Vordergrund gestellt wird. Im Fokus stehen damit die Anwendung der Lese- und Schreibfähigkeiten im Alltag und die Herstellung eines Praxisbezugs. Im Hinblick auf die Lesekompetenz ist damit vor allem das Verstehen und Interpretieren von Text gemeint:

Und der andere Aspekt ist, dass man auch festgestellt hat, dass es bei einer ganzen Reihe von Menschen eben nicht nur daran fehlt, dass sie nicht richtig lesen und schreiben können, sondern dass sie tatsächlich bestimmte Kompetenzen nicht haben: wenig Wissen über Gesundheit, wenig Wissen über technische Entwicklungen oder über Risiken von technischen Entwicklungen, vielleicht auch zu wenig Wissen, wie Politik funktioniert. Und das verbindet man und sagt: Ok, also jetzt versuchen wir nicht nur das Lesen und Schreiben zu vermitteln, sondern dann auch noch den Praxisbezug herzustellen, um deutlich zu machen, wo ist es eigentlich wichtig. Und es ist schön, wenn du dann am Ende den Beipackzettel von der Medizin oder vom Essen lesen kannst, aber es reicht vielleicht auch nicht, das lesen zu können, sondern vielleicht muss man das auch noch verstehen können, worum es da eigentlich geht und was das dann heißt (09-26; ähnlich 05-40).

Im Hinblick auf Schreiben umfasst dies aus Perspektive der Befragten beispielsweise „Briefe schreiben“, „Formulare ausfüllen“ oder auch am Automaten „Geld abheben“ (12-126) – denn auch dafür müssen Lese- und Schreibkompetenzen situationsspezifisch angewandt werden können. Es geht insofern um die Anwendung der Schriftsprache in unterschiedlichen Alltagssituationen, in diesem Sinne verstanden als „Literacy“:

Der Begriff Literacy bedeutet Schriftkompetenz und Teilhabe an der Schriftkultur, und dass Literacy nicht nur die Fähigkeit des Lesens und Schreibens meint, dass wir eben Grundbildung öffnen und mehr darunter verstehen, auch Text- und Sinnverständnis, Erfahrung mit der Lese- und Erzählkultur der jeweiligen Gesellschaft, Vertrautheit mit Literatur und anderen schriftbezogenen Medien sowie Kompetenz im Umgang mit der Schriftsprache. Dass wir darüber hinaus aber auch unter Literacy verstehen gewisse Kompetenzen, und das meint in diesem Zusammenhang die Fähigkeit eines Einzelnen, die eigenen Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bewältigung realitätsnaher Herausforderung einsetzen zu können (02-02).

Obwohl das Lesen und Schreiben als zentrale Bestandteile und damit als Kern einer Grundbildung Erwachsener beschrieben werden, erschöpft sich der Begriff „Grundbildung“ aus Perspektive der Befragten nicht vollständig darin. Vielmehr wird an einigen Stellen in den Interviews betont, dass weitere Kompetenzen und Inhalte hinzukommen müssen, um von einer Grundbildung sprechen zu können:

Ich würde auch immer sagen, im Mittelpunkt der Diskussion steht sicherlich erst einmal Lesen und Schreiben als der Kern von Grundbildung. Und Grundbildung zwar als ein undefinierter, jetzt nicht klar definierter Begriff, aber doch einer, der auch durch überfachliche Kompetenzen mit abgebildet wird. Zudem müssen dann noch weitere hinzukommen. Also es ist ja nicht nur das Lesen und Schreiben, sondern muss breiter angelegt sein, um die Zielsetzung des Gesetzes – nämlich sich beruflich weiterentwickeln zu können, sich persönlich weiterentwickeln zu können, aber auch gesellschaftlich sich einbringen zu können – auch erfüllen zu können (04-12; ähnlich 01-20, 10-16).

Was diese weiteren Kompetenzen einer Grundbildung Erwachsener ausmacht und inwieweit diese tatsächlich über das Lesen und Schreiben hinausweisen, wird im Folgenden thematisiert.

6.2.2 Rechnen und finanzielle Grundbildung

In der Kategorie „Rechnen und finanzielle Grundbildung“ finden sich alle Inhalte, Themen und Kompetenzen, die sich auf Rechnen und die Anwendung der Rechenfähigkeit im Sinne mathematisch-finanzieller Alltagskompetenzen als Teil einer Grundbildung Erwachsener beziehen. Eine gewisse Lese- und Schreibkompetenz wird hier vorausgesetzt, um das Ziel umfassender Teilhabe erreichen zu können. Darüber hinaus liegt der Fokus allerdings mehr auf Schulmathematik als auf alltagsmathematischen Kompetenzen.

Neben dem Lesen und Schreiben nimmt das Rechnen sowie dessen alltagsbezogene Anwendung im Sinne mathematisch-finanzieller Alltagskompetenzen aus Perspektive der Befragten eine wichtige Rolle im Konzept der Grundbildung Erwachsener ein. Gelegentlich wird auch hier – in Ergänzung zum Lesen und Schreiben – von Rechnen als einem „Kern“ (07-42) von Grundbildung gesprochen, da es als konstitutiv für Teilhabe angesehen wird:

Also bei den ersten dreien, Lesen, Schreiben, Rechnen, glaub ich, sind sie schlicht konstitutiv, um also einerseits Tätigkeiten, ob bezahlt oder nicht bezahlt, nachgehen zu können, weil das gesamte gesellschaftliche Leben im Wesentlichen darauf aufbaut, dass man Schriftsprache beherrscht, und auch, dass man rechnen kann (01-22; ähnlich 10-16).

Bezugnehmend auf einen umfassenden, ganzheitlichen (Grund-)Bildungsbegriff wird neben dem Lesen und Schreiben auch das Rechnen als notwendig dafür angesehen, „vollumfänglich am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilnehmen“ (10-16) zu können. Dabei wird die Rechenfähigkeit als Teil einer Grundbildung Erwachsener zunächst als Fähigkeit im Umgang mit mathematischen Operationen und Konzepten, in einem weiteren Sinne auch als schriftsprachlicher Umgang mit Zahlen im Alltag verstanden. So sind damit beispielsweise alltagsrelevante Kompetenzen gemeint, die in bestimmten schriftsprachlichen Anwendungskontexten vorausgesetzt werden. Im beruflichen Bereich kann dies beispielsweise die Berechnung von Mengen und Inhalten umfassen:

Also ich würde sagen, es gibt wahrscheinlich vier wesentliche weitere, die noch dazu kommen. Die eine wichtigste ist Rechnen, Rechenfähigkeit. Die ist grade im Beruf, in bestimmten Berufszweigen besonders wichtig. Also dieses Beispiel, was ich grade aus dem Baubereich genannt habe, da ging es zum Beispiel vor allen Dingen darum, den Menschen beizubringen, wie sie bestimmte Inhalte berechnen können oder bestimmte Mengen berechnen können. Also Beton, der gemischt werden muss, oder Ähnliches (01-20).

Neben der Berechnung mathematischer Operationen steht vor allem auch das Verstehen, Interpretieren und Bewerten dieser im Mittelpunkt einer Grundbildung Erwachsener. Hier wird die Überschneidung mit bzw. Voraussetzung von Lese- und Schreibkompetenzen besonders deutlich, da mathematisch-finanzielle Alltagsanforderungen häufig schriftsprachgebunden dargestellt werden:

Und die andere Kompetenz, alltagsmathematische Kompetenz, das heißt sowohl im Alltag mit bestimmten naturwissenschaftlichen Komponenten klarkommen zu können. Also Mathematik, beim Einkaufen oder eine Rechnung nach Hause bekommen und diese auch interpretieren und verstehen zu können. Aber auch im Beruf, wenn ich ein Protokoll schreiben muss über bestimmte erzielte Ergebnisse: Was hab ich produziert? In welcher Anzahl? – Damit die Zusammenhänge auch dann verstanden und dokumentiert werden können (05-40).

Insbesondere dem Themenfeld Geld und Finanzen wird hier von den Befragten eine bedeutsame Rolle im Hinblick auf eine „finanzorientierte, rechnerische Grundbildungsfähigkeit“ (02-21) Erwachsener zugewiesen. Dabei kann es beispielsweise um folgende Themen und Wissensinhalte gehen: „Wie lese ich meine Gehaltsabrechnung? Oder: Wie verstehe ich den Prozentsatz? Oder: Wie verstehe ich die Abzüge für die Sozialversicherung?“ (05-56). Aber auch: „Wie gehe ich mit dem Geld um?“ (09-6) sowie Fragen in Bezug auf das Haushaltseinkommen, zur Aufnahme von Krediten, Erfassung der Kosten und Finanzierung rund ums Wohnen, Versicherungskosten, Erledigung von Steuern

und Bankgeschäften sowie die Fähigkeit, mit dem eigenen Geld planvoll umzugehen und Schulden zu vermeiden, werden als angemessene Inhalte und Kompetenzen einer Grundbildung Erwachsener formuliert (11-02, 04-02, 04-14).

In der Regel setzen diese mathematisch-finanziellen Alltagskompetenzen das Lesen von Zahlen und Text voraus, weisen also aus Perspektive der Befragten einen Überschneidungsbereich zur Literacy auf: Das Dokumentieren von Produktionszahlen im Protokoll, das Lesen und Verstehen von Rechnungen und Gehaltsabrechnungen setzen gewisse Lese- und Schreibkompetenzen voraus und ermöglichen zugleich deren Anwendung in Alltagssituationen. Dennoch erschöpft sich die Anwendung mathematisch-finanzieller Alltagskompetenzen nicht allein im Lesen, Schreiben und dem darauf aufbauenden Erwerb spezifischen Wissens, sondern umfasst zudem Durchführung, Interpretation und Bewertung der rechnerischen Operationen, um den alltäglichen Anforderungen gerecht werden zu können. Entsprechend betont auch das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführte Projekt „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge“ (CurVe) die Bedeutung kontextualisierter, lebensweltbezogener Handlungskompetenzen (Mania & Tröster, 2015, S. 52–53).

6.2.3 Umgang mit neuen Medien

Die inhaltliche Kategorie „Umgang mit neuen Medien“ betrifft den Umgang mit neuen Medien, insbesondere mit neueren Informations- und Kommunikationstechnologien. Darunter werden vor allem der Umgang mit dem Computer, die Anwendung von Software sowie die Nutzung des Internets subsumiert. Ziel ist es, den Einzelnen zu befähigen, sich eigenständig Informationen zu beschaffen und sich globalen gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen durch Lernen anzupassen. Weitere Aspekte einer kritischen Medienkompetenz werden allerdings weitgehend ausgeblendet.

Die Notwendigkeit, eine Grundbildung Erwachsener auf Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien auszuweiten, wird im Zusammenhang mit neueren gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen gesehen:

Ich behaupte mal, dass Grundbildung auch vom gesellschaftlichen Wandel geprägt ist, dass es etwas Prozesshaftes ist, das sich ändert. Dass da ja auch im Prinzip immer wieder neue Bedarfe sind. Also so, wie sich die Gesellschaft wandelt, muss auch die Grundbildung sich im Prinzip neu orientieren. Zum Beispiel haben wir jetzt zurzeit so einen ganz starken technischen Wandel, so dass eben auch solche Grundbildungsbereiche in den Fokus genommen werden wie zum Beispiel diese Webliteralität oder diese Digital-Literalität (02-19).

Gerade auch im Hinblick auf die bildungspolitische Idee des Lebenslangen Lernens stellt der Umgang mit Medien eine wichtige Voraussetzung dar, um sich neues Wissen aneignen und überhaupt lernen zu können. Insbesondere Ältere geraten daher verstärkt in den Fokus der Förderpolitik. Denn während der Umgang mit neuen Medien für einen großen Teil der jüngeren Generationen heutzutage selbstverständlich ist, ist es das für ältere Generationen nicht unbedingt:

Wir haben ja zum Beispiel eine Reihe von PC-Kursen für Senioren. Weil das ist etwas Neues, also die Informationstechnologien, die jetzt sozusagen im Zuge der letzten Jahre ja ziemlichen Fortschritt erfahren haben und heutzutage für jüngere Generationen dazu gehören; aber für Senioren ist es ja sozusagen ein neues Feld, wo sie Informationen auch für sich holen können oder auch im Umgang mit neuen Medien. Also ist ein PC-Kurs für Senioren Grundbildung, oder nicht? Das könnte man sowohl individuell als auch gesellschaftspolitisch diskutieren. Für mich wäre das in der Förderpolitik natürlich auch gehörend zur Grundbildung (05-20; ähnlich 02-39).

Inhalte, Themen und Kompetenzen, die die Befragten im Zusammenhang mit dem Umgang mit neuen Medien nennen, umfassen den „Umgang mit dem Computer“ (09-06, 09-18; ähnlich 08-14, 06-40, 02-39), „Computerkompetenz“ (04-10, 11-02), „Web-Literalität“ (02-19), die „Anwendung von IT-Technik“ (01-20; ähnlich 07-04), „Kompetenzen im IT-Bereich“ (06-06; ähnlich 04-02, 06-22), „grundlegende Medienkompetenz“ (02-02; ähnlich 04-10), die Fähigkeit, „Excel-Dateien zu erstellen“ (02-39) sowie das „Wissen über technische Entwicklungen oder über Risiken von technischen Entwicklungen“ (09-26). Aber auch Kompetenzen, um Geld- und Fahrkartenautomaten (08-16) bedienen zu können, werden im weitesten Sinne darunter gefasst. Ziel ist es, über den Umgang mit neuen Medien die Voraussetzungen zu schaffen, sich selbstständig Informationen anzueignen und auf deren Grundlage eigene Meinungen äußern sowie Entscheidungen treffen zu können:

Aber zunehmend ist es auch elementar, dass man mit IT-Technik umgehen kann, um auch Informationen sich beschaffen zu können, um die eigene Meinung äußern zu können, um bestimmte Tätigkeiten verstehen und dann aber umsetzen zu können; oder bestimmte berufliche Anforderungen (01-22; ähnlich 11-02).

Lediglich an einer Stelle in den Interviews zeigt sich eine breitere Auslegung der Medienkompetenz als Teil einer Grundbildung Erwachsener. Diese findet allerdings in der Praxis kaum statt und ist daher auch kaum Gegenstand bildungspolitischer Förderung: „Beispielsweise der Bereich Umgang mit Medien, da könnte ich mir vorstellen – also wir haben PC, aber das geht ja dann mehr um, IT, also wirklich IT, nicht Medien allgemein“ (11-22).

An anderer Stelle wird dieses weite Medienverständnis gerade nicht als Teil einer Grundbildung Erwachsener aufgefasst, weil es nicht auf den Erwerb und die Anwendung der Lese- und Schreibkompetenz im Sinne von Alphabetisierung bezogen ist und somit aus dieser Perspektive bereits über Grundbildung hinausweist:

Grundbildung heißt eigentlich die Bildung, die man zuerst haben muss, um zumal fähig zu sein, um sich überhaupt fortzubilden. Insofern ist Medienkompetenz eigentlich schon ein weiterer Schritt, aber wenn diese Medienkompetenz verknüpft wird, nur als methodischer Ansatz, um zur Alphabetisierung zu kommen, dann zählt es als Alphabetisierungskurs (03-24).

Deutlich wird, dass sehr unterschiedliche Konzepte und Begriffe in einer gemeinsamen Diskussion genannt und unscharf verwendet werden. Insbesondere Medienkompetenz und der Umgang mit Computern stellen zwei Pole der Diskussion dar, wobei die anwendungsorientierte Nutzung von Computern, Software und Internet offenbar im Fokus steht. Verglichen mit sehr viel umfassenderen und gesellschaftstheoretisch konzipierten Modellen einer Medienkompetenz, wie sie beispielsweise von Baacke verstanden wird, zeigt sich hier ein sehr begrenztes Verständnis vom Umgang mit Medien als weitgehend anwendungsorientierte Computer-Kompetenz, zudem das Fehlen einer kritischen Rückbindung an den theoretischen und fachlichen Diskurs. So unterscheidet Baacke (1998) vier Dimensionen einer Medienkompetenz, nämlich Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Neben dem reinen Wissen über aktuelle Medien (Medienkunde) und deren Bedienung und Nutzung (Mediennutzung) gehören für Baacke zu einer Medienkompetenz damit immer auch die analytische und kritische Auseinandersetzung (Medienkritik) sowie die innovative Weiterentwicklung und kreative Nutzung von Medien (Mediengestaltung). Und auch Negt betont in Bezug auf technologische Kompetenz, dass diese „eben nicht nur technische Qualifikation im Sinne von Fertigkeiten, sondern gleichzeitig das Wissen um die gesellschaftlichen Wirkungen von Technologien“ (Negt, 2010, S. 225) meint. Insbesondere die Herausbildung eines kritischen und gestalterischen Zugangs zu Medien scheint von den Befragten in den Interviews nicht gemeint zu sein. Eine Grundbildung Erwachsener beschränkt sich aus deren Perspektive vielmehr auf die klassische Anwendung von Technik und Software im Rahmen des Gewohnten. Diese durchaus begrenzte Sichtweise auf neue Medien zeigt sich auch im Kontext des von der Europäischen Union (EU) veröffentlichten Europäischen Referenzrahmens „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ (Europäische Kommission, 2007), in dem Computerkompetenz, konzipiert als „digital competence“, an vierter Stelle hinter muttersprachlicher Kompetenz, fremdsprachlicher Kompetenz sowie mathematischer und grundlegender naturwissenschaftlich-technischer Kompetenz genannt wird. Unter Computerkompetenz versteht die EU hier im Wesentlichen die

sichere und kritische Anwendung von Technologien der Informationsgesellschaft, was Grundkenntnisse in der Benutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien wie z.B. von Computern umfasst, um Informationen abzufragen, zu bewerten, zu speichern, zu produzieren, zu präsentieren und auszutauschen, über das Internet zu kommunizieren und an Kooperationsnetzen teilzunehmen. Darüber hinaus werden Computeranwendungen wie Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Datenbanken, Informationsspeicherung und -management sowie das Verständnis der Chancen und potenziellen Gefahren durch das Internet und elektronische Medien darunter subsumiert (ebd., S. 7). Und auch im Rahmen der OECD-Studie „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) beläuft sich die Kompetenz „technologiebasiertes Problemlösen“ insbesondere auf den anwendungsorientierten Umgang mit dem PC (Rammstedt, 2013). Zudem wird hierbei ersichtlich, dass die Diskussion um neue Medien begrifflich und auch konzeptionell uneinheitlich stattfindet, und darüber hinaus häufig eine theoretische Rückbindung dieser Begriffe unklar bleibt oder nicht vorhanden ist.

6.2.4 Gesundheitsgrundbildung

Die Kategorie „Gesundheitsgrundbildung“ umfasst im Rahmen einer Grundbildung Erwachsener insbesondere solche Inhalte, Themen und Kompetenzen, die sich auf den Erwerb gesundheitsbezogenen Wissens sowie gesundheitsförderlichen Verhaltens Erwachsener beziehen, insbesondere im Hinblick auf Ernährung und Bewegung. Angenommen wird, dass mit dem Erwerb dieser Kompetenzen eine erhöhte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben möglich wird. Dabei kommt es allerdings zu einer Betonung der individuellen Verantwortung für Gesundheit, ohne gesellschaftspolitische Interessen zu reflektieren.

Unter Gesundheitsgrundbildung werden aus Perspektive der Befragten zum einen „Grundkompetenzen im Gesundheitsbereich, gesundheitliche Grundbildung“ (01-20), „health literacy [...], also die gesundheitsorientierte Grundbildung“ (02-21; ähnlich 07-82), „Themen der Gesundheitsbildung“ (08-12) wie beispielsweise „Ernährung, Gesundheit“ (07-20; ähnlich 01-22, 09-26), aber auch präventive Maßnahmen wie „Gesundheitsvorsorge“ (07-04, 07-82) oder „Gesundheitsversorgung“ (07-80) genannt. Ziel dieser gesundheitsbezogenen Kompetenzen ist es, die eigene Gesundheit so gut wie möglich zu erhalten oder im Krankheitsfall zu stabilisieren, um möglichst umfassend am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Dahinter liegt die Vorstellung, dass mangelnde Grundbildung zu Defiziten in einer gleichberechtigten, eigenverantwortlichen Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und beruflichen Leben führen kann:

Also Gesundheitsgrundbildung ist eher sowas wie Prävention. Jemand, der z.B. grundlegende Dinge über Ernährung weiß oder über die Art und Weise, wie man sich gesund verhält oder halbwegs gesund verhält, der wird natürlich auch mehr am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können als jemand, der das nicht tut, oder jemand, der diese Informationen nicht hat (01-22; ähnlich 02-02, 02-43).

Zum einen geht es bei der Gesundheitsgrundbildung darum, ein bestimmtes Wissen zu erwerben und dieses im Kontext alltäglicher, gesundheitsbezogener Situationsanforderungen verstehen zu können:

Und es ist schön, wenn du dann am Ende den Beipackzettel von der Medizin lesen kannst oder vom Essen lesen kannst, aber es reicht vielleicht auch nicht, das lesen zu können, sondern vielleicht muss man das auch noch verstehen können, so, worum es da eigentlich geht und was das dann heißt (09-26).

Der Erwerb des Wissens wird hier eng an die Kompetenzen des Lesens und des Textverstehens geknüpft, die als Voraussetzung dafür fungieren, sich überhaupt Wissen aneignen zu können. Das zu erwerbende Wissen bezieht sich dabei vor allem auf Inhalte wie z.B. medizinische Versorgung, Krankheit, Versicherung, Gesundheitsrisiken und Unfälle (11-02).

Darüber hinaus wird aber auch ein auf diesem Wissen aufbauendes, gesundheitsförderliches Verhalten, gepaart mit weiteren kognitiven und sozialen Kompetenzen als Teil einer Grundbildung Erwachsener thematisiert:

Gesundheit ist ja nicht nur, dass ich weiß, ich bin jetzt krank. Sondern die Grundbildungskompetenz bedeutet dann auch zu wissen, was muss ich tun: Ich muss zum Arzt gehen; es geht aber auch weiter, dass ich weiß, ich muss, um gewisse Dinge durchzusetzen, auch vielleicht mal bei meiner Krankenkasse anrufen und fragen: Gibt es irgendwelche Kurse, die ich belegen kann, ich hab da ein ganz großes Problem, der Arzt kann mir nicht weiterhelfen. Also das ist das, was eigentlich schon Grundbildung ist. Also es ist schon mehr als nur zu wissen, ich habe da jetzt eine Karte, mit der gehe ich zum Arzt und das war's (02-43).

Gesundheitsbezogenes Verhalten schließt damit neben dem entsprechenden Wissen auch die Fähigkeit und Bereitschaft ein, sich im Krankheitsfall in medizinische Behandlung zu begeben, sich aktiv an der Gesundwerdung zu beteiligen und ggf. ärztliche Maßnahmen zu hinterfragen.

Hinter diesem Verständnis stehen zum einen unterschiedliche Zugänge und Sichtweisen zu gesundheitsbezogenen Kompetenzen. Soellner, Huber, Lenartz und Rudinger

(2010) unterscheiden einen eng gefassten, klinischen Ansatz, der Gesundheitskompetenz als „Gesundheits-Alphabetisierung“ (Soellner et al., 2010, S. 104) im Sinne des Lesens und Verstehens gesundheitsbezogener Texte fasst, und einen weiteren „Public-Health-Ansatz“, welcher den klinischen Ansatz um einen aktiven und konstruktiven Umgang mit gesundheitsbezogenen Informationen erweitert (ebd., S. 104; Lenartz, Soellner & Rudinger, 2014, S. 30).²⁷ Beide Zugänge zu Gesundheitsgrundbildung finden sich in den Interviews, auch wenn ersterer mit engem Bezug auf das Lesen und Schreiben zu dominieren scheint. Zudem überwiegt ein negatives Gesundheitsverständnis, welches sich an Konzepten von Krankheit anstelle von Wohlbefinden, Vitalität und Handlungsfähigkeit orientiert (Lenartz et al., 2014, S. 29).

Damit zeigt sich ein überwiegend individualistischer Zugang zur Gesundheitsbildung, welcher die Verlagerung der Verantwortung vom Wohlfahrtsstaat hin zum aktivierenden Sozialstaat illustriert und in diesem Zuge dem Einzelnen die Schuld an mangelnder Gesundheit zuweist (Grotlüschen, o.J.). So werden gesundheitsbezogene Leistungen zunehmend gekürzt und durch die Krankenkassen auf die Einzelnen übertragen – verbunden mit dem Anspruch an den Einzelnen, sich die notwendigen Informationen selbstständig, beispielsweise über das Internet, anzueignen und ein selbstoptimiertes Verhalten an den Tag zu legen. Entsprechende Sichtweisen auf Gesundheitskompetenz finden sich auch bei Soellner, Huber und Reder (2014) sowie Bodemer (2014). Diese Tendenz, Gesundheitsgrundbildung als überwiegend individuelle Angelegenheit zu betrachten und zu individualisieren, zeigt sich auch am Beispiel der Rückenschule. In vielen Volkshochschulen gehören Rückenurse seit Langem zum regulären Angebot. Gerade aber am Beispiel der Rückenschule zeigt sich, dass die Frage der Ein- und Abgrenzung einer Grundbildung Erwachsener aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung nicht einfach nur im Hinblick auf die Ermöglichung von Teilhabe und Lebenslangem Lernen zu beantworten ist. Vielmehr wird von den Befragten als Begründung dafür, warum Rückenurse aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung *nicht* als Gegenstand einer Grundbildung Erwachsener angesehen werden, auf die Förderlogik verwiesen, dass bei der öffentlichen Förderung von Bildungsmaßnahmen aus Landesmitteln stets zu prüfen sei, ob der gesellschaftliche Nutzen den persönlichen Nutzen überwiege. Aus Perspektive der Befragten überwiegt bei der Rückenschule der persönliche Nutzen, so dass eine Förderung durch Landesmittel nicht gerechtfertigt erscheint:

Wir haben aber eine breite Diskussion gehabt: Ist denn diese Rückenschule jetzt förderfähig oder nicht? Und irgendwann ist als Konsens verabredet worden, dass bei der Maßnahme geguckt werden muss, ob der persönliche Nutzen hier höher ist als der ge-

27 Entsprechend unterscheiden Soellner, Huber und Reder (2014) die Begriffe „health-literacy“ und „health-competence“.

sellschaftliche Nutzen. Und wenn hier nur steht Rückenschule, dann würde ich vom Titel her infrage stellen und mir erst einmal genau angucken, was wird denn in diesem Programm gemacht. [...] Die Rückenschule selbst gehört meines Erachtens nicht zur Grundbildung hinzu (04-27; ähnlich 06-90).

Unter dieser Bedingung wäre ein Rückenkurs dann förderfähig, wenn der gesellschaftliche Nutzen überwiegt – und stellt damit letztlich auch eine Auslegungssache dar, denn die Unterscheidung zwischen privatem und gesellschaftlichem Nutzen ist gerade in Bezug auf Gesundheitsangebote schwierig zu treffen. Ein Rückenkurs kann genauso wie auch ein Tanz- oder Yoga-Kurs dem eigenen Vergnügen dienen und zugleich die Beschäftigungsfähigkeit erhalten, indem ein körperlicher Ausgleich zur beruflichen Tätigkeit geschaffen wird. Doch auch der Tanzkurs wird wie die Rückenschule eher nicht dem öffentlichen Auftrag der Volkshochschule zugeordnet, gilt damit als nicht förderfähig:

Dass die Volkshochschule eine öffentliche Einrichtung ist, funktioniert natürlich nur, wenn man auch sagt, wir nehmen ein Stück weit öffentliche Aufgaben wahr. Und da sind wir natürlich genau bei dem Bereich, wo wir sagen: Hier gibt's einen Förderbedarf. Das ist dann nicht so sehr der Tanzkurs, sondern das ist dann eben mehr der, wo man sagt, Grundbildung ist wichtig, um Teilhabe zu haben (09-16).

Hier wird sehr deutlich, wie individualistisch Gesundheitsgrundbildung konzipiert wird, um den Anspruch auf öffentliche Subventionierung möglichst eingegrenzt zu halten. Dabei handelt es sich um ein kollektives Problem, weil bestimmte Erkrankungen die Gesellschaft viel Geld kosten können. Zudem existieren laut Siegrist, Dragano und Knesebeck (2006) Zusammenhänge von makro- und mesosozialen Rahmenbedingungen und sozialstrukturell unterschiedlichen Lebenslagen, wie beispielsweise Wohnregion oder Arbeitsplatzbedingungen, die über die Mikroebene der Individuen hinausgehend dazu beitragen, dass Menschen überhaupt erkranken (Siegrist et al., 2006, S. 170–172, 178).

6.2.5 Politische Grundbildung

Die Kategorie „Politische Grundbildung“ umfasst Inhalte, Themen und Kompetenzen grundlegender politischer Bildung und meint damit zum einen Wissen in Bezug auf politikbezogene Themen als auch ein als wünschenswert betrachtetes staatsbürgerliches Verhalten. Ziel einer politischen Grundbildung ist es, Teilhabe an politischen Prozessen der Meinungsbildung und des demokratischen Systems zu erreichen. Dabei dominiert allerdings ein eng ausgelegter Politikbegriff.

Unter einer politischen Grundbildung Erwachsener wird von den Befragten die „Wahrnehmung staatsbürgerlicher Rechte“ (01-20; ähnlich 02-21) genannt, aber auch das „Wissen, wie Politik funktioniert“ (09-26), „Wissen über die politische Vergangenheit und Gegenwart sowie über das politische (Parteien-)System Deutschlands“ (11-02) sowie „Grundlagen politischer Bildung“ (09-06; ähnlich 05-10, 10-16). Diesen liegt dabei zunächst das Lesen und Schreiben zugrunde, wenn es nämlich darum geht, sich bestimmte Informationen zu politischen Themen und Inhalten überhaupt erst einmal beschaffen und aneignen zu können. Gerade im Hinblick auf die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen und Lernprozessen wird die Fähigkeit, sich Informationen zu beschaffen, diese zu lesen und zu verstehen, als notwendige Voraussetzung für den Erwerb politischer Bildung angesehen:

Um bestimmten Inhalten im Rahmen einer politischen Bildungsmaßnahme folgen zu können, muss ich auch im Vorfeld entweder informiert worden sein. Das heißt, ich muss mir die Informationen beschaffen können, ob das im Internet ist oder mittels Zeitungen oder wie auch immer – die muss ich ja auch lesen können. Das heißt, es fängt ja viel früher an, mit der Alphabetisierung. Dann muss ich interpretieren können. Das ist für mich die Grundbildungskompetenz. Dann muss ich mitdiskutieren können, das ist ja dann schon diese Beteiligungskultur im Rahmen von politischen Prozessen (05-54).

Aufbauend auf den Lese- und Schreibkompetenzen stellt die politische Grundbildung dann die Fähigkeit dar, das Gelesene auch zu verstehen, d.h. in Zusammenhang mit Wissen zu stellen, zu interpretieren, zu beurteilen und gegebenenfalls entsprechend zu handeln. Entsprechend umfasst politische Grundbildung aus Perspektive der Befragten auch ein grundlegendes Wissen darüber, wie Politik funktioniert und „welchen Sinn es überhaupt hat, wählen zu gehen, was es bedeutet“ (10-18).

Inwieweit nun auch die Umsetzung dieses Wissens in ein bestimmtes Handeln unter einer Grundbildung Erwachsener zu verstehen ist, wird in den Interviews unterschiedlich eingeschätzt. So wird in dem angeführten Zitat unter dem Stichwort „Beteiligungskultur“ (05-54) das aktive Mitdiskutieren eher als Folge und auf Grundbildung aufbauende Kompetenz verstanden. Grundbildung stellt aus dieser Perspektive die Voraussetzung dafür dar, sich aktiv in politische Prozesse einzubringen. An anderer Stelle werden hingegen das Wählen, die Äußerung der eigenen Meinung und die Beteiligung an politischen Aktivitäten als wichtige Aspekte der Wahrnehmung staatsbürgerlicher Rechte und insofern als Teil einer Grundbildung genannt:

Bei politischer Bildung ist es noch mal ein bisschen anders, also da geht es eher um einen umfassenderen Teilhabebegriff, der aber sagen wir mal aus Sicht der Erwachsenenbildung mindestens genauso wichtig ist, also die Frage, wie sehr ist eigentlich jemand als

Bürger eines Staates in der Lage, seine Rechte als Staatsbürger wahrzunehmen, und zwar nicht nur die Wahlrechte, sondern auch die Möglichkeiten, an politische Informationen zu kommen, seine Meinung zu äußern, sich an politischen Aktivitäten zu beteiligen und Ähnliches. Und alles das ist natürlich erst mal, ohne lesen und schreiben zu können, so gut wie unmöglich. Aber auch wenn man ein bisschen lesen und schreiben kann, muss man natürlich diese ganzen Systeme – Wie wird gewählt? Was bedeutet das eigentlich? – verstehen können und davon nicht so sehr eingeschüchtert sein, dass man das auch tatsächlich wahrnimmt (01-22).

Zudem wird die Bedeutung kultureller Werte und Normen wie beispielsweise das Rollenverständnis von Mann und Frau, Gleichberechtigung, Minderheiten, Religion sowie Zugehörigkeit zu ethnischen Gruppen und verschiedenen Kulturen als Inhalte und Themen einer Grundbildung Erwachsener hervorgehoben (11-02, 02-10).

Auf diese Weise wird deutlich, wie sehr das Verständnis einer politischen Grundbildung einem engen, traditionellen Politikbegriff verhaftet ist. Im Fokus politischer Teilhabe stehen Meinungsfreiheit, Wählen und Wissen über das Parteiensystem. Die Nähe zu den Inhalten der vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geförderten Integrationskurse sowie den in diesem Rahmen durchgeführten Einbürgerungstests ist unverkennbar. Die Integrationskurse, die insgesamt zwischen 660 und 960 Stunden dauern können, bestehen neben einem Sprachkurs aus einem sogenannten „Orientierungskurs“, welcher im Rahmen von 60 Stunden Inhalte wie z.B. die deutsche Rechtsordnung, Geschichte und Kultur, die Rechte und Pflichten in Deutschland, die Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens sowie Werte thematisiert. Insbesondere die Grundrechte, die Staatsstruktur, Verfassungsorgane, staatsbürgerliche Rechte und Pflichten sowie demokratische Wahlprinzipien und Teilhabemöglichkeiten nehmen eine wichtige Rolle im ersten Modul „Politik in der Demokratie“ ein (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), 2015, S. 21). Dabei bleibt mit Verweis auf Butterwege allerdings zu fragen, inwieweit das Wissen darüber, wie man wählt, vor allem im Hinblick auf die sozial benachteiligten Schichten überhaupt ausreicht, die eigenen Interessen zu vertreten, weil alle Parteien doch nur die Interessen der Mittelschicht repräsentierten (Butterwege, 2015, S. 246):

Demokratie ist mehr als ein Regelwerk, das es Staatsbürger(inne)n erlaubt, alle vier oder fünf Jahre ihre Stimme abzugeben. Demokratie bedeutet, dass alle Wohnbürger/innen eines Landes über dessen Entwicklung mitbestimmen (können), indem sie an den politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen teilnehmen (Butterwege, 2015, S. 248).

Gerade aber solche weiteren Aspekte politisch-demokratischer Partizipation mit dem Ziel, die eigenen Interessen kollektiv zu vertreten – beispielsweise durch die Teilnahme

an politischen und Bildungsveranstaltungen, Aktionen, Kundgebeten und Demonstrationen (ebd., S. 248; Beck, 2013, S. 7) – werden von den Interviewten nicht explizit als Teil einer Grundbildung Erwachsener genannt. Lediglich in einem der Interviews wird auf die Beteiligung an „politischen Aktivitäten“ (01-22) hingewiesen, diese allerdings nicht weiter ausgeführt.

Bereits 2005 wurde in dem EU-geförderten Projekt „Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz“²⁸ ein curricularisiertes und didaktisch aufbereitetes Konzept zu einer politischen Grundbildung entwickelt, welches einem sehr viel weiteren Politikverständnis folgt. Ziel des Projekts war es, Lernende dabei zu unterstützen, sich diejenigen Grundkompetenzen anzueignen, über die jeder demokratische Bürger verfügen sollte, um über gesellschaftliche Zusammenhänge urteilen zu können und aktiv, kritisch gestaltend, allein oder im jeweiligen Lebens- und Arbeitszusammenhang, tätig werden zu können.²⁹ Dazu wurden in Anlehnung an ein von Negt Mitte der 1980er Jahre entwickeltes Modell sechs Kompetenzen unterschieden, die – „neben der Meta-Kompetenz, Zusammenhänge herzustellen“ (Negt, 2010, S. 223) – gemeinsam die gesellschaftliche Kompetenz, verstanden als Fähigkeit zu politischer Partizipation, darstellen: Identitätskompetenz, technologische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, ökologische Kompetenz, historische Kompetenz und ökonomische Kompetenz (ebd., S. 222).³⁰ Grotluschen diskutiert derzeit zudem die Erweiterung politischer Grundbildung durch eine „Global Competence“ (Grotluschen, 2015, S. 41–42), welche insbesondere im Kontext von OECD und UNESCO verstärkt, wenn auch gefährlich unhinterfragt, gefordert wird (Grotluschen, o.J.).

Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie politische (Grund-)Bildung umfassender, kollektiver und verantwortlicher konzipieren, als es in den oben dargestellten Sichtweisen auf Grundbildung aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung der Fall ist. Dabei betrachtet Negt die „Fähigkeit zur Enteignungserfahrung“ im Sinne einer Sensibilität dafür, welche Rechte Menschen besitzen, was verteidigungswürdig ist und wofür man sich einsetzen muss (Negt, 2010, S. 227), als bedeutsame Kompetenz. Negt betont, „dass man solche Wahrnehmungsfähigkeit lernen und üben kann, dass man dafür ein bestimmtes Wissen benötigt und dass dieses Wissen für die Orientierung in der heutigen Welt ebenso wichtig ist wie Lesen, Schreiben und Rechnen“ (ebd., S. 228). Es geht dann darum, nicht nur die je eigenen individuellen Interessen wahrzunehmen, „sondern immer auch den Blick auf das Ganze der Gesellschaft [zu] richten“ (ebd., S. 221). Dahinter steht ein „Bildungsbegriff, der frei ist von jeder Kurzatmigkeit des Just-in-time-Produzierens und rein technischer Anwendungsbezogenheit“ (ebd.).

28 Projekt-Website an der HSU: www.hsu-hh.de/zeuner/index_o3RBEFQKMp7s3elZ.html (10.09.2016).

29 Siehe <https://ec.europa.eu/epale/de/resource-centre/content/handreichungen-politische-partizipation-durch-gesellschaftliche-kompetenz> (10.09.2016).

30 Dieses Modell basiert ebenfalls auf einem früheren Werk, nämlich dem 1968 erstmals erschienenen Werk „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ (Negt, 1968).

6.2.6 Sozial- und Selbstkompetenzen

Die Kategorie „Sozial- und Selbstkompetenzen“ umfasst die von den Befragten unter einer Grundbildung Erwachsener genannten Kompetenzen, die auf soziale und persönliche Fähigkeiten verweisen. Thematisiert werden dabei vor allem Kompetenzen im Hinblick auf Gesprächsführung, Kommunikation und Konfliktlösung, Teamfähigkeit und Bindungsfähigkeit, aber auch Kompetenzen wie Pünktlichkeit, Fleiß und Disziplin. Begründet werden diese Aspekte einer Grundbildung Erwachsener mit Blick auf die Bewältigung alltäglicher und beruflicher Anforderungen, sind dabei allerdings teilweise funktional verkürzt und lassen sich im Hinblick auf Selbstoptimierung durchaus kritisch diskutieren.

In den Interviews werden von den Befragten Sozial- und Selbstkompetenzen als zu einer Grundbildung Erwachsener zugehörig hervorgehoben und unter den Begriffen „soziale Grundkompetenzen“ (02-2, 06-22), „social literacy“ (02-21) und „soft skills“ (05-28) subsumiert. Diese gelten als notwendig, um sich beruflich und persönlich weiterentwickeln zu können, verbunden mit der Annahme, „dass man ohne wahrscheinlich schwer durch's Leben kommt“ (01-25; ähnlich 12-34).

So wird unter dieser Kategorie zunächst auf die Notwendigkeit der Vermittlung einer Alltags- und „Lebenstauglichkeit“ verwiesen, die – aus Perspektive der Interviewten – Menschen mit oder vielleicht auch aufgrund mangelnder Grundbildung fehlt und die es daher im Rahmen sozialpädagogischer Begleitung und Beratung nachträglich zu erwerben gilt:

Dazu gehört also auch eine gewisse Lebenstauglichkeit. Es gehört auch eine gewisse Kommunikationsfähigkeit dazu, sich ausdrücken zu können. Ich habe jetzt nicht unbedingt eine Aufstellung parat, aber ich könnte eben immer vom praktischen Kurs ausgehen: Wenn wir also einen Alphabetisierungskurs machen, der über ESF gefördert wird, dann haben Sie durchaus immer eine sozialpädagogische Begleitung und diese realisiert also besonders auch solche sozialen Grundkompetenzen, Einhaltung des Tagesablaufs und sowas. Weil wir ja vorwiegend mit einem Klientel zu tun haben, das aus sozial schwierigen Milieus kommt und das ja auch einfache oder einfachste Dinge des täglichen Lebens wieder lernen muss (06-08).

Eine solchermaßen verstandene Grundbildung scheint sich ganz offensichtlich an Adressatinnen und Adressaten sowie Zielgruppen zu wenden, die als sozial benachteiligt wahrgenommen werden. Die Kompetenz „Einhaltung des Tagesablaufs“ verweist dabei verklausuliert auf Tugenden wie Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit – vor allem im Hinblick auf private sowie vermutlich gerade auch berufliche Termine und Verabredun-

gen. Unterstellt wird damit ein Zusammenhang zwischen mangelnder Grundbildung und negativ auffälligem Sozialverhalten, gekoppelt mit der Annahme, dass die Vermittlung von Grundbildung „bei vielen Teilnehmern nur in dieser Kombination funktioniert“ (06-10). Folglich werden neben den klassischen, am Abend stattfindenden Grundbildungskursen häufig auch Vollzeitmaßnahmen mit sozialpädagogischer, zum Teil auch psychosozialer Begleitung und Beratung angeboten, die sich insbesondere an Erwerbslose richten:

Der zweite Weg ist natürlich, Leute, die nicht im Arbeitsmarkt sind, zu schulen. Und wir haben da auch durchaus vor, die richtig in Grundbildungstechniken fit zu machen, auch mit Sozialpädagogen und Ähnlichen, weil die ja nicht nur Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben – die sind zum Teil Jahre arbeitslos und denen muss man bestimmt andere Dinge des täglichen Lebens auch wieder nahelegen (12-56; ähnlich 01-12).

In diesem Sinne erfolgt die Vermittlung von Sozial- und Selbstkompetenzen weniger explizit über eigens darauf ausgerichtete Angebote, sondern häufig im Zuge der Vermittlung weiterer Inhalte und Kompetenzen, wie beispielsweise Lesen, Schreiben und Rechnen. Selbst- und Sozialkompetenzen werden so beiläufig, en passant bzw. „Huckepack mit anderen Angeboten“ (01-25) im Sinne eines „Querschnittsthemas“ (05-26) angesprochen.

Noch deutlicher, mit Bezug auf den beruflich-betrieblichen Funktionszusammenhang, werden mit Fokus auf diejenigen, die im Erwerbsleben stehen, zudem Teamfähigkeit, Kreativität und Bindungsfähigkeit als bedeutsame Aspekte einer Grundbildung Erwachsener hervorgehoben. Diese dienen dazu, eine möglichst konstruktive und konfliktfreie Zusammenarbeit im Team zu gewährleisten:

Na klar verlangen die das erstmal als grundsätzliche Eigenschaft, um im Leben klarzukommen. Aber die haben meiner Meinung nach wenig verstanden, dass auch Kreativität, Bindungsfähigkeit wichtig sind, dass man also auch mit anderen Menschen auskommen kann. Also was nützt mir das, wenn ich pünktliche kleine Egoisten habe? Da kommt es im Betrieb auch zu Konflikten. Also ist ganz wichtig, dass ich teamfähig bin usw. Das sind nicht die klassischen Kompetenzen oder Tugenden, die die Firma eigentlich haben will, aber sie setzt darauf im täglichen Leben – sonst würde ein Kollegium oder in einer Firma eine Arbeitsgruppe nicht funktionieren. Sie funktioniert nicht bloß, wenn die alle rechnen, schreiben und lesen können (12-34).

Nicht nur Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit sind aus dieser Perspektive wichtig, sondern auch die Fähigkeiten, im Team zusammenzuarbeiten, kreative Lösungen zu finden, Gespräche konstruktiv zu führen sowie Konflikte zu lösen (11-02). Entsprechend nehmen

Sozialkompetenzen gerade auch in Maßnahmen zum Übergang von der Schule zum Beruf, welche sich überwiegend an Jugendliche und junge Erwachsene ohne Ausbildungsplatz, Berufsabschluss oder Schulabschluss wenden, einen wichtigen Stellenwert ein:

Ich hab jetzt die Programmhefte nicht vorliegen, dass ich Ihnen ein Beispiel nennen könnte, aber ich weiß zum Beispiel aus den Orientierungskursen, die unsere Einrichtungen der Erwachsenenbildung für junge Erwachsene durchführen, wo es darum geht, die Übergangsphase von der Schule zum Beruf zu gestalten, gehören in diese Maßnahmen auch inhaltlich soft Skills, Sozialkompetenzen und sowas (05-28).

Deutlich wird an diesen Beispielen zum einen die wenig trennscharfe Verwendung der Begriffe „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“. Obwohl mit der Einhaltung des Tagesablaufs, Pünktlichkeit und Kreativität Kompetenzen angesprochen werden, die klassischerweise nicht zu Sozialkompetenzen, sondern vielmehr zu Selbstkompetenzen gezählt werden, verwenden die Befragten in den Interviews selbst nicht den Begriff „Selbstkompetenzen“, sondern subsumieren diese Aspekte unter dem Begriff der Sozialkompetenz. Dabei wird nicht an bereits existierende Fachdiskurse zum Kompetenzbegriff angeschlossen.

Zum anderen, und dies scheint mit dem übergeordneten Verweis auf Sozialkompetenzen zum Teil verwischt zu werden, wird deutlich, wie sehr der Einzelne als Subjekt mit all seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch mit all seinen Einstellungen und Werten im Fokus des Diskurses zu Grundbildung steht. Dabei dominiert eine deutlich beruflich-funktionale Auslegung der Selbst- und Sozialkompetenzen, welche das Ziel verfolgt, insbesondere Erwerbssuchende, aber auch Erwerbstätige optimal auf die Anforderungen des Arbeitslebens vorzubereiten. Der Verweis auf die „Einhaltung des Tagesablaufs“ sowie die Sozialkompetenzen im Übergangssystem Schule-Beruf lassen vermuten, dass es auch darum geht, „widerspenstige“ Erwachsene im Hinblick auf das Funktionieren im Erwerbssystem zu „optimieren“. Ähnlich weist Lerch auf eine deutlich beruflich dominierte Auslegung der Einzelkompetenzen von Selbstkompetenz hin: „Das Subjekt wird aufgefordert, die gesamte Person als Mittel gelingenden Lebens und gelingender Erwerbsarbeit entäußern zu wollen (zu sollen und zu müssen)“ (Lerch, 2013, S. 26).

Zugleich zeigt Lerch auf, dass Denkungsarten und Definitionen existieren, die einen umfassenderen, weniger beruflich-funktional eingeeengten Blick auf Selbstkompetenzen beinhalten:

Es bleibt also innerhalb der Aufzählungen von Selbstkompetenzen durchaus Raum für reflexives und allgemein handlungsleitendes Potential von Einzelkompetenzen (u.a. in Verantwortung, Sorgfalt oder Eigeninitiative), wenngleich das Gros der Begriffe und ihre Wirkungsweisen freilich beruflich dominiert sind (Lerch, 2013, S. 29).

Es kommt somit darauf an, Grundbildung so auszudeuten, dass sie dem Subjekt weitestmögliche Entwicklungspotenziale freiräumt. Wie steht es beispielsweise mit Selbst- und Sozialkompetenzen, die weniger beruflich-funktional, sondern vielmehr subversiv auf die Veränderung bestehender Strukturen hin ausgerichtet sind? Was ist mit selbstverantwortlichem Handeln, Kritikfähigkeit, Reflexionsfähigkeit oder auch der von Holzkamp subjektwissenschaftlich gefassten verallgemeinerten Handlungsfähigkeit, die auf eine kollektive Verbesserung gesellschaftlicher Strukturen hin ausgerichtet ist (Holzkamp, 1985, S. 394–396)? Was ist mit Biografizität, dem Verständnis der eigenen Geschichtlichkeit bzw. historischer Kompetenz im Sinne von Erinnerungs- und Utopiefähigkeit (Negt, 2010, S. 232–233)?³¹ Vor allem in den kontrastierenden Gesprächen mit weiteren Akteuren im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung werden diese Aspekte als durchaus bedeutsam im Kontext einer weiter gefassten Grundbildung erachtet (13-10). Welche Folgen aber zieht es nach sich, wenn Reflexivität und soziale Verantwortung aus dem Grundbildungsbegriff ausgeschlossen werden oder Reflexivität und Kritikfähigkeit als höhere Formen von Bildung verstanden werden, also nicht mehr Teil einer Grundbildung Erwachsener sind?

6.2.7 Lernen lernen

Die Kategorie „Lernen lernen“ umfasst die von den Befragten genannten, unter eine Grundbildung Erwachsener fallenden Kompetenzen, die auf die Organisation und Technik des eigenen Lernens verweisen. Lernen lernen wird als notwendig angesehen, um sich neue Inhalte und Kompetenzen aneignen zu können, und fungiert in diesem Sinne als Grundlage für Lebenslanges Lernen und damit verbundene Teilhabe. Allerdings zeigt sich in den Interviews ein technizistisch verkürztes Verständnis von Lernen, das insbesondere subjektive Bedeutungsbezüge vernachlässigt.

In den Interviews wird auf die Bedeutung des Lernen lernens hingewiesen, welches als Lernfähigkeit und Bereitschaft, das eigene Lernen zu reflektieren und effektiver zu gestalten, quasi im Sinne einer Methoden- oder Metakompetenz verstanden wird. Begründet wird die Bedeutung dieser Kompetenzen damit, dass die Zielgruppe einer Grundbildung Erwachsener als lernungsgewohnt und bildungsfern dargestellt wird:

Warum das so wichtig ist? Weil wir's hier bei dieser Gruppe doch mit Personen zu tun haben, die möglicherweise nicht wissen, wie sie das Lernen vielleicht angenehmer und effektiver gestalten können. Und ich will das nicht auf schlechte Erfahrungen nur zurückführen, sondern da liegen häufig doch viele Jahre zwischen schulischen Lernerfahrungen

31 Zur Bedeutung der Utopiefähigkeit insbesondere im Kontext von Langzeitarbeitslosigkeit siehe den Beitrag „Berufliche Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser“ von Bonna (2015).

und jetzt wieder dem Einstieg hier in diese Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse. Und ich denke schon, dass die bewusste Auseinandersetzung mit dem, was Lernen ist, was da eigentlich passiert, mit einer Sensibilisierung und letzten Endes Bildung besser möglich macht. Ich denke schon. Und das geht jetzt dann natürlich auch um die Technik, aber es ist die Auseinandersetzung, wie man sich mit neuen Inhalten befasst (11-12).

Lernen lernen meint hier im Grunde die Vermittlung von Lernprinzipien und -techniken sowie die Frage, wie diese für das eigene Lernen genutzt werden können. Dazu gehört auch, zu wissen, wie Informationen beschafft, verarbeitet und aufbereitet werden können, um sich mit neuen Inhalten auseinanderzusetzen zu können.

Dieser Vorstellung liegt ein technisches, behavioristisch-psychologisches Verständnis von Lernen zugrunde, wonach im Sinne eines Reiz-Reaktions-Lernens nur die richtige Methode oder Technik anzuwenden ist, um erfolgreich und effektiv lernen zu können. Insbesondere der von Weinert hervorgebrachte Diskurs um Metakognition und Metakompetenz, verstanden als eine von bestimmten Inhalten unabhängige Fähigkeit, setzt an einem solchen technizistischen Verständnis von Lernen mit Fokus auf Lerntechniken und -strategien an (Weinert, 1984; Weinert, 1999, S. 24–25). Auch im von der EU publizierten Europäischen Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen“ (Europäische Kommission, 2007) wird ein relativ technisches Lernverständnis vertreten, welches vor allem auf Lernstrategien und -techniken abhebt, effizient lernen zu können und zu wollen. Allerdings wird dabei auch auf die Notwendigkeit hingewiesen, „kritisch Lernzweck und Lernziele zu reflektieren“ (ebd., S. 8). Dies schließt an die von Holzkamp im Anschluss an seine subjektwissenschaftliche Grundlegung der Psychologie dargelegte Lerntheorie an. Demnach stehen nicht die Bedingungen, sondern vielmehr die gesellschaftlich-subjektiven Bedeutungen im Zentrum menschlichen Handelns und damit auch des Lernens. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlich-historisch entstandenen eigenen Lebensinteressen und subjektiven Bedeutungskonstellationen besteht Lernen weniger in selbstoptimierenden und auf bestimmte Techniken bezogenen Strategien, sondern vielmehr darin, zu erkennen, was man warum lernen möchte oder muss. Faulstich und Zeuner sprechen von „selbstbestimmtem Lernen“ (Faulstich & Zeuner, 1999, S. 33–34). Dies geschieht laut Holzkamp ausgehend von einer subjektiv bedeutsamen Lernproblematik, zu deren Bewältigung eine Lernhandlung im Sinne einer „Lernschleife“ ausgegliedert wird (Holzkamp, 1995b, S. 183). Primäres Interesse ist der Erhalt oder die Erweiterung der Handlungsfähigkeit des vergesellschafteten Subjekts. Lernen richtet sich auf Selbst- und Weltverhältnisse, an die auch jegliches Nachdenken über Lernen reflektorisch rückzubinden ist. Folglich muss auch das Lernen aus subjektwissenschaftlicher Perspektive mehr umfassen als die reine Anwendung von Lern-techniken. Im Anschluss an einen im Kontext telematischen Lernens vorgeschlagenen „Subjektwechsel bei der Steuerung des Lernens“ (Severing, 1999, S. 6), betrachtet Zim-

mer Lernen subjektwissenschaftlich als „autodidaktische Lernhandlungen“ (Zimmer, 2001, S. 132, 134) in dem Sinne, dass Lernende ihre eigene, selbstbezügliche Pädagogik übernehmen, und zwar im Hinblick auf Begründungen, Ziele, Inhalte, Methoden, Kontrollen und Bewertungen. Das bedeutet, dass Lernende ihre Lernhandlungen begründen, sich selbst angemessene Ziele setzen, die passenden Lerninhalte definieren, aus verschiedenen Methoden die jeweils beste auswählen, ihren Lernstand kontrollieren und diesen nach eigenen Kriterien bewerten (Grotlüschen, 2003, S. 74–75). Auf dieser Basis formuliert Zimmer sieben Schritte der didaktisch-methodischen Gestaltung expansiven Lernens, wonach der Erwerb von Lernstrategien und -techniken aber nur *einen*, insbesondere organisatorischen Teil der vom Subjekt zu erlernenden autodidaktischen Kompetenzen darstellt (Zimmer, 2001, S. 134–135, 143–144).

6.2.8 Englisch als Fremdsprache

Die Kategorie „Englisch als Fremdsprache“ umfasst Inhalte, Themen und Kompetenzen einer Grundbildung Erwachsener, die sich auf die Beherrschung von Englisch als Fremdsprache beziehen. Begründet wird dies mit Anforderungen, die sich heute aufgrund von Globalisierung und Internationalisierung im privaten und beruflichen Alltag ergeben.

So wird mit Verweis auf eine zunehmend globalisierte Welt den Sprachen allgemein und Englisch als Fremdsprache im Besonderen eine wichtige Rolle im Konzept einer Grundbildung Erwachsener zugewiesen:

Das heißt, Grundbildung muss heutzutage den Menschen nicht nur Lesen und Schreiben vermitteln oder auch Grundrechnungsarten, sondern es muss sich immer weiter entwickeln, es muss sich auch immer neu finden. Wenn ich jetzt zum Beispiel an das Stichwort Globalisierung denke, dann werden Sprachen immer wichtiger. Sprachen sind elementar, also z.B. das Englisch überhaupt lesen und schreiben zu können, auch verstehen zu können, das ist etwas, was wichtig ist. Das heißt, auch hier muss die Grundbildung ansetzen und sagen, wir müssen es hinbekommen, dass die Menschen zumindest eine gewisse Grundkenntnis in Sprachen erlangen (02-19; ähnlich 11-02).

Dabei wird Englisch nicht nur im Hinblick auf private Anforderungen als grundlegend betrachtet, sondern gerade auch bezogen auf beruflich-betriebliche Erfordernisse in einer zunehmend international agierenden Wirtschaft:

Ein Lehrling aus dem Betrieb [...] hat mir berichtet, was er da in seiner Firma jetzt alles lernt, er ist in einer Maschinenbaufirma. Ich habe gedacht, der hat bloß mit Maschinen-

bau zu tun – nein, der lernt Sprachen, weil er in einem global tätigen Unternehmen tätig ist! Also muss er ganz andere Kompetenzen aufweisen, als man schlichtweg denkt, dass der Schlosser Maschinen reparieren kann oder konstruieren kann; sondern der braucht heute globales Denken, Sprachen (12-26).

Interessanterweise findet sich in diesem Interview zudem nur ein Verweis auf die Bedeutsamkeit der Beherrschung einer weiteren Sprache, in diesem Fall Italienisch, sofern diese privat oder beruflich – beispielsweise im Zuge einer Reise – zur Orientierung genutzt werden kann:

Wenn ich Italienisch lerne, um in Italien ein bisschen Kunst und Kultur zu verstehen und mich da vielleicht in solchen Tourismushochburgen zurechtzufinden, ohne irgendwelche anderen Hilfsmittel, finde ich das schon wichtig. Also zumindestens wird das in den Volkshochschulkursen immer wieder gesagt, dass es dazu gehört, dass man die Sprache des Landes, welches man besucht, auch in Grundzügen beherrscht (12-30).

Der Verweis auf andere Sprachen neben der prestigeträchtigen *lingua franca* – Englisch – ist recht ungewöhnlich, zumal Italienisch nicht einmal zu den am häufigsten gesprochenen zwölf Welt Sprachen zählt. Möglicherweise erfährt die italienische Sprache durch ihre Berücksichtigung an den Volkshochschulen eine besondere Wertigkeit. In den übrigen Interviews wird allerdings nicht auf Italienisch oder andere Sprachen als Teil einer Grundbildung Erwachsener verwiesen.

Insbesondere Englisch als Fremdsprache wird auch in der Literatur als bedeutsam für Teilhabe angesehen. So weisen Meisel und Mickler darauf hin, dass „mittlerweile auch das Beherrschen einer Zweitsprache eine wichtige Voraussetzung für höhere Berufschancen, ein höheres Einkommen und die Teilhabe am Weltgeschehen“ (Meisel & Mickler, 2015, S. 208) darstelle. Sie machen dabei auf das Strategiepapier der Kommission der Europäischen Gemeinschaften zur Mehrsprachigkeit aufmerksam, das die Menschen und ihre Fähigkeit, sich mehrerer Sprachen zu bedienen, in den Fokus stellt: „Das Hauptziel besteht also darin, das Bewusstsein für den Wert der Sprachenvielfalt in der EU und für die von dieser Vielfalt ausgehenden Chancen zu schärfen und den Abbau von Hindernissen für den interkulturellen Dialog zu fördern“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2008, S. 5). Allerdings zeigt der English Proficiency Index (EPI), der regelmäßig von der internationalen Sprachenschule Education First erhoben wird, dass Deutschland 2015 im Schnitt zwar „gute“, aber keine „sehr guten“ Englischkenntnisse aufweist (Education First, 2015, S. 7).

Dass die Ausweitung einer Grundbildung Erwachsener auf Englisch als Fremdsprache dennoch kontrovers und kritisch gesehen werden kann, wird im Folgenden deutlich. So wird argumentiert, dass Englisch als Fremdsprache zwar inhaltlich als Teil

einer Grundbildung Erwachsener verstanden werden könne, welche zum Ziel habe, Bildungsdefizite abzubauen. Bezogen auf das Ziel, Menschen mit besonders starken Bildungsdefiziten anschlussfähig an Lern- und Bildungsprozesse zu machen, sei eine Ausweitung von Grundbildung allerdings nicht von Vorteil:

Die Frage, ob eventuell Englisch als erste Fremdsprache auch als Teil der Grundbildung anzusehen ist, die ist bei uns noch nicht gestellt und auch nicht beantwortet worden. Die Träger haben auch bei uns selbst eine Diskussion angestoßen, was im Bereich Grundbildung in den nächsten zehn Jahren wichtig wird, und da kann ich nicht ausschließen, dass diese Frage auch gestellt wird. Wie wir sie dann beantworten werden, muss ich Ihnen ehrlich sagen, kann ich Ihnen im Moment nicht sagen. Will ich auch nicht sagen, weil es gibt sicherlich – auch wenn es um die Oberüberschrift „Abbau von Bildungsdefiziten“ geht – auch Argumente dafür zu sagen, dazu gehört als erste Fremdsprache Englisch. Genauso wie es Argumente gibt, damit weiten wir den Grundbildungsbegriff so stark aus, dass das, was sich auch mit dem Grundbildungsbegriff verbindet, nämlich Menschen mit starken, deutlichen Bildungsdefiziten zu helfen, überhaupt wieder anschlussfähig zu werden an Bildungsprozesse, dass diese Zielgruppen dann wieder zu stark aus dem Blickfeld verloren werden (07-74).

Inhaltlich wird durchaus eine Anschlussfähigkeit von Englisch als Fremdsprache an die Grundbildung Erwachsener gesehen. Da die öffentliche Bildungsverwaltung im genannten Fall allerdings den Auftrag hat, vor allem Bildungsbenachteiligte in Lernprozesse zu bringen, wird Englisch als Fremdsprache aus dem Förderkonzept einer Grundbildung Erwachsener ausgeklammert.

6.2.9 Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Die Kategorie „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ umfasst Inhalte, Themen und Kompetenzen einer Grundbildung Erwachsener, die sich auf die Beherrschung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beziehen. Begründet wird dies mit individuellen Weiterentwicklungsnotwendigkeiten.

Die Frage, ob Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu einer Grundbildung Erwachsener zu zählen ist, wird in wenigen Interviews explizit bejaht. So werden ausreichende Deutschkenntnisse als notwendig angesehen, um sich in der Gesellschaft zurechtzufinden, sich weiterentwickeln und teilhaben zu können:

Wenn ich in einem Land bin, am gesellschaftlichen Leben teilnehmen will, dann muss ich mich mit sowohl der Sprache, aber auch den Gepflogenheiten dieses Landes vertraut ma-

chen. An der Stelle streite ich mich gern mit Leuten, die sagen: Lass doch die in ihren Ghettos zufrieden. Nein, ich sage: Wer hier wohnt, der müsste sich auch so weit fit machen, dass er in dieser Gesellschaft weiterkommen kann (12-82; ähnlich 08-14, 05-76, 05-22).

Allerdings scheint hierbei zwischen den inhaltlichen Anforderungen und den formalen Umsetzungsformaten deutlich unterschieden zu werden. Während inhaltlich gesehen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit obigen Argumenten zwar als Teil einer Grundbildung angesehen wird, verbietet sich aufgrund förderpolitischer Regelungen eine Berücksichtigung der formalen Integrations-Sprachkurse, die nicht durch die Kultusministerien der Länder, sondern das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) gefördert werden. Eine genauere Betrachtung hierzu findet sich in Kapitel 7.3.1.3.

6.3 Dimension II: Kompetenzstufen und Mindestniveaus

Die zweite Dimension „Kompetenzstufen und Mindestniveaus“ umfasst all jene Aspekte des Grundbildungsverständnisses, die sich auf die Abstufung einer Grundbildung Erwachsener und deren Abgrenzung nach unten und oben beziehen. Dabei geht es vor allem um die Frage, bis zu welchem Kompetenzniveau mindestens von einer angemessenen Grundbildung Erwachsener gesprochen bzw. bis zu welchem Kompetenzniveau eine Grundbildung Erwachsener als Gegenstand öffentlicher Bildungspolitik betrachtet wird.

Im Unterschied zu den Inhalten, Themen und Kompetenzen einer Grundbildung Erwachsener, die im Verlauf der Interviews von den Befragten entweder selbst angesprochen wurden oder auf Nachfrage der Interviewerin hin thematisiert wurden, stellte sich die Frage nach Kompetenzstufen und Mindestniveaus einer Grundbildung Erwachsener als sehr viel unklarer und problematischer dar. So verstehen viele der Interviewten „Mindestkompetenzen“ eher im Hinblick auf die Inhalte und Themen, weniger jedoch bezüglich mindestens notwendiger *Kompetenzniveaus*. Entsprechend wurde an verschiedenen Stellen deutlich, dass bislang kaum eine Auseinandersetzung mit der Frage nach einem Mindestniveau stattgefunden hat: „Ja, es ist tatsächlich eine schwierige Frage, wie, wo man das abgrenzt eigentlich. Da erwischen Sie mich ein bisschen auf dem falschen Fuß“ (08-72). Andere Interviewte wiederum manövrieren sich aus der Situation, indem sie die Bestimmung eines Mindestniveaus als nicht möglich beschreiben, weil Grundbildung für jede Person andere Kompetenzen und Kompetenzniveaus umfasse (02-51).

Diejenigen Interviewten, die sich jedoch zu einem Mindestniveau von Grundbildung Erwachsener äußern, verweisen dabei auf Kompetenzstufen der folgenden drei Kompe-

tenzmodelle, die gegenwärtig im internationalen sowie nationalen Grundbildungsdiskurs thematisiert werden: *Alpha-Levels der leo.-Studie* (Kapitel 6.3.1), *PIAAC-Kompetenzstufen* (Kapitel 6.3.2) und *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)* (Kapitel 6.3.3). Diese werden im Folgenden näher betrachtet.

6.3.1 Alpha-Levels der leo.-Studie

Die Kategorie „Alpha-Levels der leo.-Studie“ bezieht sich auf die Alpha-Levels der nationalen leo. – Level-One Studie (leo.-Studie; Grotlüschen & Riekmann, 2012), die überwiegend zur Bestimmung eines Mindestniveaus in Bezug auf Lese- und Schreibkompetenzen herangezogen werden. Dabei rücken vor allem die Alpha-Levels 3 und 4 in den Fokus einer als angemessen betrachteten Grundbildung Erwachsener. Im Unterschied zu Alpha-Level 1 und 2 verweisen diese auf ein mittleres Kompetenzniveau, welches vor allem im Hinblick auf die Anwendung im privaten und beruflichen Alltag als bedeutsam angesehen wird.

Im Zusammenhang mit der Frage, bis zu welchem Kompetenzniveau eine erwachsene Person Lese- und Schreibkompetenzen aufweisen muss, um ein angemessenes Niveau an Grundbildung zu haben bzw. ab welchem Komplexitätsniveau eine Grundbildung in Bezug auf die Lese- und Schreibkompetenz als ausreichend gilt, wird in den Interviews eine Differenzierung in niedrige, basale Kompetenzen und darauf aufbauende, im Alltag angemessene Kompetenzen getroffen. Grundlage dafür stellt die leo.-Studie mit ihren fünf Alpha-Levels dar, wonach – wie bereits in Kapitel 2 dargestellt – die unteren drei Alpha-Levels „funktionalen Analphabetismus“ repräsentieren und erst Alpha-Level 4 als ein „suitable minimum“ im Hinblick auf die Lese- und Schreibkompetenzen im Alltag gilt. In diesem Sinne unterscheiden einige der Interviewten zwischen einer „klassischen Alphabetisierung“, die mindestens den Alpha-Level 1 umfasst, und einer darauf aufbauenden „Grundbildung“, die sich insbesondere auf die höheren Alpha-Levels 2, 3 und 4 bezieht:

Natürlich, diese ganz klassischen Alphabetisierungskurse für Leute, die dann erstmal einen Buchstaben erkennen müssen, die muss es weiterhin auch in der klassischen Form geben, das ist klar, aus meiner Sicht. Aber alles, was drüber ist, würde man halt sagen Alpha-Level 2 und 3 oder dann von 3 nach 4 oder so, da sollte man natürlich auch an unterstützende Maßnahmen aus anderen Bereichen denken (08-54).

Aus der leo.-Studie und dem AlphaPanel ist bekannt, dass die meisten der an Alphabetisierungskursen teilnehmenden funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten Lese- und Schreibkompetenzen auf Alpha-Level 1 und 2 aufweisen (AlphaPanel, Bilger,

2011), während innerhalb der Bevölkerung, d.h. auf die Gesamtheit der Adressatinnen und Adressaten bezogen, die Mehrheit der Betroffenen Literalitätskompetenzen auf Alpha-Level 3 und 4 haben (leo.-Studie; Grotlüschen et al., 2012a, S. 20). Genau diese möchte man mithilfe der Ausweitung von Alphabetisierung zu Grundbildung besonders adressieren.

Zudem wird mit den höheren Alpha-Levels ein deutlicher Bezug zur Bewältigung von Alltagsanforderungen, insbesondere berufs- und arbeitsmarktbezogenen, verknüpft. Eine Ausweitung von Alphabetisierung auf Alpha-Level 3 und 4 wird damit begründet, dass gerade das Schreiben auf Textebene eine notwendige Voraussetzung vieler beruflicher Tätigkeiten darstelle:

In Bezug auf die Alpha-Levels 3 bis 4. Da, wo es im Grundsatz vorhanden ist, also diese Schreibkompetenz als solche, die aber noch nicht hinreichend ist [...] um z.B. eine Dokumentation einfach verfassen zu können auf der Arbeit, nehmen wir den Pflegebereich: Es wird dort ganz oft angewandt, dass man bestimmte Zusammenhänge dokumentiert (05-44).

Insbesondere das überraschende Ergebnis, dass mehr als die Hälfte der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten erwerbstätig sind (Grotlüschen et al., 2012a, S. 35), wird als Rechtfertigung für die Öffnung von Grundbildung nach oben herangezogen, da niemand ausgeschlossen werden solle:

Wollen wir denn die Grundbildung eingrenzen? Also die Ausgangslage für dieses Interview ist ja der erschreckend hohe Anteil von funktionalen Analphabeten in Deutschland oder insgesamt. Wir haben diese Zahl so in der Form nicht erwartet, oder wir haben die unterschätzt bisher. Wir wussten, dass es diese Betroffenen gibt. Wir wussten aber bisher zu wenig über die. Was machen sie? Wir wissen ja zum Beispiel, dass die im Beruf stehen. Also es hat für einige so Überraschungen auch gesorgt. Und deshalb die Frage: Brauchen wir diese Obergrenze der Grundbildung? Wo hört die denn auf? (05-32)

Gerade diejenigen Betroffenen, die zwar grundlegende Lese- und Schreibkompetenzen besitzen, an der Umsetzung dieser Kompetenzen im privaten und vor allem beruflichen Alltag allerdings scheitern, werden als eine wichtige Zielgruppe der Grundbildung Erwachsener betrachtet, die es über zusätzliche Angebote höherer Kompetenzstufen anzusprechen gilt.

Die Ausweitung einer Grundbildung Erwachsener auf mittlere Kompetenzlevels im Lesen und Schreiben erscheint mit Blick auf die geringen Teilnehmendenzahlen in der Alphabetisierung als eine sinnvolle Strategie, um die im Kontext der Förderschwerpunkte erarbeiteten Kurskonzepte und Veranstaltungen durchführen zu können. Zu-

gleich wird diese Ausweitung aber durchaus kritisch gesehen. Grund dafür ist die Sorge, dass die besonders Benachteiligten auf diese Weise nicht angemessen gefördert werden könnten:

Und das ist, glaub ich, die etwas umstrittenere Diskussion: Auch bei der Alphabetisierung nicht nur sozusagen den Level-One im Auge zu haben, wie das lange bei der Alphabetisierungsarbeit war. Sondern es geht ja auch um die Levels 2 und 3 und daran entzündet sich dann die Diskussion: Haben wir dann auch noch genügend Ressourcen für die Level-One-Leute, weil die sozusagen von der sozialen Einordnung her sicherlich die am meisten deprivilegierten Menschen sind (07-78).

Auch in einem der Kontrastinterviews wird darauf hingewiesen, dass Sorge zu tragen sei, „dass die anderen nicht verloren gehen, so diese niedrigeren Levels“ (16-70). Dabei wird auf das Matthäus-Prinzip hingewiesen: „Weil andere auch eher erreicht werden: Wer arbeitet, wird eher erreicht. Wer sich schon besser helfen kann und schon so weit ist, meinestwegen in einen Volkshochschulkurs gehen kann, ist schon einen Schritt weiter“ (16-70). Angesichts des weiterhin bestehenden Zusammenhangs zwischen Weiterbildungsteilnahme und sozialem Status wird dafür plädiert, gerade die unteren Levels besonders in den Blick zu nehmen.

6.3.2 PIAAC-Kompetenzstufen

Die Kategorie „PIAAC-Kompetenzstufen“ umfasst Verweise auf PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies; Rammstedt, 2013) und das dort zugrunde liegende Kompetenzstufenmodell, welches zur Bestimmung eines Mindestniveaus in Bezug auf die Lesekompetenz herangezogen wird. Im Fokus steht hier insbesondere die unterste der fünf PIAAC-Stufen, die in der öffentlichen Diskussion über sogenannte Risikogruppen dominant ist.

Neben den Alpha-Levels der leo.-Studie wird mit Blick auf die Frage, was denn ein angemessenes Mindestniveau in Bezug auf Grundbildung darstellt, auch auf die Kompetenzstufen der PIAAC-Studie hingewiesen. Dies geschieht allerdings sehr viel weniger fundiert und vager, indem nämlich bestimmte, als Risiko wahrgenommene Stufen thematisiert werden, ohne aber deren Bedeutung detailliert zu erläutern oder zu begründen. So verbindet sich mit der PIAAC-Studie zunächst eine vage Vorstellung davon, was den Grundbildungsbereich ausmacht, ohne allerdings direkt ein Mindestniveau benennen zu können: „Es ist ja eine grundsätzliche Frage, Abitur ist ja schon ein sehr hohes Niveau. Und wenn ich jetzt vom Ausgangspunkt mal ausgehe, also was jetzt PIAAC unter Grundbildung versteht, das ist da weit drüber“ (08-72). Problematisiert wird

primär die unterste Kompetenzstufe 1, welche laut PIAAC-Bericht als Kernproblem der leicht unterdurchschnittlichen Ergebnisse im Lesen angesehen wird:

Die Ergebnisse, die jetzt in PIAAC veröffentlicht wurden, sind ja Ergebnisse, die uns eigentlich nicht wirklich überraschen. Und das sind auch Ergebnisse, die ja nicht erst seit gestern bekannt sind. Also Erwachsene liegen in Deutschland im Aufgabenfeld Lesen unter dem OECD-Durchschnitt, wobei dieses Ergebnis insbesondere durch Schwächen im unteren Lesebereich Kompetenzstufe 1 verstärkt wird. Das ist genau das Problem (02-106).

Diese unterste PIAAC-Stufe 1 wird häufig zur Begründung herangezogen, warum Grundbildung die klassischen Alphabetisierungsangebote nicht vernachlässigen sollte. Zugleich wird aber mit Blick auf eine sogenannte „Risikostufe 2“ auch die Frage einer Ausweitung von Grundbildung auf etwas höhere Lesekompetenzen und deren Verbindung mit weiteren Grundkompetenzen gestellt. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, dass das Lesen und Schreiben auf etwas höheren Kompetenzstufen die Auseinandersetzung mit Inhalten und weiteren Kompetenzen erst möglich macht:

Das eine sind diese klassischen Alphabetisierungskurse, die es ja schon länger gibt. Die will man ja, durch die nationale Strategie jetzt auch bedingt, stärken – und muss das auch machen. Und das mit dem Thema Grundbildung oder jetzt auch für die Risikostufe 2 da bei PIACC, also die Leute, die eigentlich schon lesen und schreiben können, aber die dann halt Probleme haben mit dem PC oder solche Dinge, wo es darum geht, das ist ja die Frage: Gehört das auch zum Grundbildungskatalog oder nicht? (08-18).

Beantwortet wird die hier aufgeworfene Frage der Ausweitung des Fokus auf PIAAC-Stufe 1 und 2 allerdings nicht. Dies macht deutlich, wie unklar die Frage der kompetenzniveaubezogenen Ein- und Abgrenzung von Grundbildung – selbst bei der aktuell so viel diskutierten Literalität – für die öffentliche Bildungsverwaltung ist und wie wenig diese Kompetenzstudien im Hinblick auf ihre bildungspolitischen Konsequenzen hin verstanden und hinterfragt werden.

6.3.3 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Die Kategorie „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)“ beantwortet die Frage nach einem Mindestniveau im Hinblick auf Sprachenkenntnisse mit Verweis auf das Kompetenzstufenmodell des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Demnach gilt aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bis B1, Englisch als Fremdsprache bis A2 als angemessenes Mindestniveau einer Grundbildung Erwachsener.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER), der 2001 vom Europarat veröffentlicht wurde, gilt als ein einflussreiches, europaweit etabliertes Kompetenzmodell für den Spracherwerb und beeinflusst maßgeblich die Sprachkursorganisation der Weiterbildungsanbieter. Er umfasst sechs Kompetenzstufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) in Bezug auf das Hörverständnis, die Lese- und Schreibkompetenzen sowie das mündliche Ausdrucksvermögen in einer Fremdsprache (Trim, 2001). Zumindest in Deutschland gilt das Level B1 in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache als offizielles, im Rahmen des deutschen Zuwanderungsgesetzes (ZuwG) festgelegtes Mindestniveau. Der Nachweis über Sprachkenntnisse auf Level B1 wird demnach für die Anerkennung der deutschen Staatsbürgerschaft vorausgesetzt.

Im Zuge der Interviews wurde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache das Level B1, für Englisch als Fremdsprache das Level A2 als mindestens notwendiges Kompetenzniveau einer Grundbildung Erwachsener genannt: „Grundbildung verstehen wir im Bereich der Sprachen Deutsch bis Level B1 und Englisch bis Level A2. Und jemand hat dann Grundkenntnisse in der Sprache erworben, wenn er im Prinzip diese Levels abgedeckt hat“ (02-19). Entsprechend der GER-Globalskala steht Level A2 dabei für elementare Sprachverwendung, während Level B1 den Beginn selbstständiger Sprachverwendung markiert (Trim, 2001, S. 35).

Kompetenzen auf GER-Level A2 und B1 (Lesen und Schreiben)

A2: Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

B1: Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben (Trim, 2001, S. 35).

Die im Interview 02 genannte Mindestkompetenz B1 in Bezug auf Deutsch als Fremdsprache, welche offiziell im deutschen Zuwanderungsgesetz verankert ist, wird dabei

in den Interviews insbesondere wegen der damit verbundenen Kompetenz, seine eigene Meinung ausdrücken und erklären zu können, als wichtig angesehen:

Wir grenzen das ein, indem wir sagen, wir beschreiben gewisse Referenzniveaustufen. Und wir sagen, für uns ist maximal das Niveau B1, was sagt, ich kann meine Meinung ausdrücken und Erklärung geben, wenn es sich inhaltlich um vertraute Dinge handelt (02-47).

Die Beherrschung von Englisch als Fremdsprache auf GER-Level A2 hingegen entspricht dem Kompetenzniveau, welches auch im Rahmen eines ersten Schulabschlusses verlangt wird, stellt also auch ein in Deutschland gesellschaftlich ausgehandeltes Mindestniveau der Sprachbeherrschung dar. Die Kompetenz, auf Englisch Vorträge zu halten und Verhandlungen zu führen, wird im Anschluss an das angemessene Kompetenzniveau des GER nicht mehr als Grundbildung angesehen, sondern als darüber hinausgehende Kompetenzausprägung (02-47).

In Bezug auf die Lese- und Schreibkompetenzen fremdsprachlicher Deutschkenntnisse lässt sich im Vergleich der GER-Levels mit den Alpha-Levels der leo.-Studie eine ungefähre Äquivalenz von GER-Level B1 und Alpha-Levels 3 und 4 im Hinblick auf die Schwierigkeit der Kompetenzerfordernisse vermuten. So zeigt die Verlinkungsstudie, dass Alpha-Level 4 und GER-Level B1 im Schreiben, Alpha-Level 3 und GER-Level B1 im Lesen im Hinblick auf die Itemschwierigkeiten ungefähr gleich schwierig sind (Euringer & Heinemann, 2014b, S. 200–201; Euringer, 2015, S. 72).

6.4 Dimension III: Zielgruppenspezifische Kontexte

Die dritte Dimension „Zielgruppenspezifische Kontexte“ beinhaltet kontextualisierte Inhalte und Kompetenzen, die auf die Alltagsanforderungen spezifischer Zielgruppen abgestimmt sind. Im Sinne einer Work-Life-Achse werden dabei die Kontexte „Arbeit“ und „Familie“ unterschieden, die quer zu den Inhalten und Kompetenzen einer Grundbildung Erwachsener liegen.

Neben Inhalten, Themen, Kompetenzen und Mindestniveaus, die als eine Grundbildung Erwachsener prinzipiell für alle Menschen als bedeutsam angesehen werden, wird in den Interviews zudem auf spezielle Kontexte hingewiesen, in denen bestimmte Inhalte und Kompetenzen insbesondere für spezifische Zielgruppen von Bedeutung sind. Auch Grotlüschen verweist mit Blick auf die Entstehung neuer Grundbildungsangebote in der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis auf eine sogenannte „Work-Life-Achse“ und subsumiert darunter neue Angebote beispielsweise zu branchenspezifischen Schriftsprachanforderungen und berufsbezogenem Deutsch einerseits sowie Elternbil-

dung und Eltern-Kind-Angeboten wie „Mama lernt Deutsch“ und „Papa liest vor“ andererseits (Grotlüschen, o.J.).

Deutlich wird hier die Ambivalenz des Zielgruppenbegriffs: Auf der einen Seite werden Zielgruppen explizit angesprochen, um diesen eine verbesserte Teilhabe zu ermöglichen und neue, bisher noch nicht erreichte Zielgruppen zu erschließen. Zugleich kommt es aber leicht zu einer Stigmatisierung der „Betroffenen“, verbunden mit einer Defizitorientierung, die Exklusionsmechanismen befördert, Teilhabe und Partizipation also entgegenwirkt (Holzer, 2010; Börjesson, 2011).

In den Interviews mit der öffentlichen Bildungsverwaltung zeigt sich insbesondere eine Hervorhebung von berufs- und branchenbezogenen Aspekten einer arbeitsorientierten Grundbildung Erwachsener (Kapitel 6.4.1). Zudem finden sich Ansätze einer eltern- und familienbezogenen Grundbildung (Kapitel 6.4.2). Beide Kontextualisierungen und die damit angesprochenen Zielgruppen werden im Folgenden näher betrachtet.

6.4.1 Arbeitsorientierte Grundbildung

Die Kategorie „Arbeitsorientierte Grundbildung“ umfasst berufs- und branchenbezogene Inhalte, Themen und Kompetenzen einer Grundbildung Erwachsener. Diese beziehen sich primär auf den Kontext von Arbeitsplatz und Arbeitsmarkt und sind somit erwerbsbezogen ausgerichtet. Ziel ist es, sowohl die Beschäftigungsfähigkeit und berufliche Teilhabe bereits Erwerbstätiger als auch arbeitssuchender Personen zu verbessern.

Ein wichtiges Ziel bildungspolitischer Programme ist es, Menschen in Arbeit zu bringen sowie ihnen zu ermöglichen, ihre berufliche Tätigkeit weiter auszuüben oder sich innerhalb dieser weiterzuentwickeln. Gerade auch im Kontext der europäischen Bildungspolitik und des lebenslangen Lernens wird dieser Aspekt der Erwachsenen- und Weiterbildung immer wieder in den Fokus nationaler Bestrebungen gerückt. Eine entsprechend ausgerichtete, berufs- und branchenorientierte Grundbildung Erwachsener dient dazu, die hierfür notwendigen Grundkompetenzen zu erwerben.

In den Interviews selbst wird dazu mit Bezug auf „berufsorientierende Grundbildung“ (02-21), „branchenbezogene Kompetenzen“ (02-39; ähnlich 05-38) oder auch „workplace literacy“ (02-39) hingewiesen. Die darunter subsumierten Kompetenzen, Themen und Inhalte richten sich zum Teil direkt an Arbeitslose (01-12, 12-56, 09-04) und zielen auf den Umgang mit Arbeitslosigkeit, Unterstützung beim Weg zurück ins Erwerbsleben, Stellen- und Ausbildungssuche (12-56, 04-68, 04-02) sowie das Erstellen von Bewerbungsunterlagen. Ziel ist es, die für den Einstieg in ein Beschäftigungsverhältnis notwendigen Kompetenzen zu vermitteln: „[E]s gibt eben auch einen relativ großen Teil, der sich nicht in Beschäftigungsverhältnissen befindet. Und dieses Erlernen

dieser Grundfertigkeiten soll natürlich auch ein Einstieg in ein Beschäftigungsverhältnis sein“ (06-26).

Auf der anderen Seite adressieren Angebote zur arbeitsorientierten Grundbildung auch bereits Erwerbstätige (01-12, 03-80) und umfassen das für diese Zielgruppe relevante Wissen, beispielsweise zu Arbeitsverträgen, Rechten und Pflichten von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern sowie spezifische Kompetenzen zur Ausübung der beruflichen Tätigkeit (01-16, 04-02). Das kann eine Anwendung der Grundbildungsinhalte und -kompetenzen in bestimmten Berufen am Arbeitsplatz umfassen:

Auf einen Beruf bezogen ist es natürlich auch sehr hilfreich, wenn man mit bestimmten Medien umgehen kann, mit Maschinen, mit PCs. Und die andere Kompetenz, alltagsmathematische Kompetenz, sowohl im Alltag mit bestimmten naturwissenschaftlichen Komponenten klarkommen zu können. [...] Aber auch im Beruf, wenn ich ein Protokoll schreiben muss über bestimmte erzielte Ergebnisse: Was hab ich produziert, in welcher Anzahl, wie auch immer, damit die Zusammenhänge auch dann verstanden und dokumentiert werden können (05-40; ähnlich 5-42).

Rechenfähigkeit, die ist grade im Beruf, in bestimmten Berufszweigen besonders wichtig. Das Beispiel, was ich grade aus dem Baubereich genannt habe, da ging es zum Beispiel vor allen Dingen darum, den Menschen beizubringen, wie sie bestimmte Inhalte berechnen können oder bestimmte Mengen berechnen können, also Beton, der gemischt werden muss, oder Ähnliches (01-20).

Berufsorientierte Grundbildung wird aus dieser Perspektive als ein Querschnittsbereich verstanden, in dem grundlegende Kompetenzen einer Grundbildung Erwachsener – beispielsweise Lesen, Schreiben, Rechnen, Umgang mit neuen Medien und berufsbezogenes Englisch (05-74) – zusammenlaufen und arbeitsmarkt- bzw. berufsbezogen ausgefüllt und umgesetzt werden. Über die Erweiterung des Angebots in Richtung berufsorientierte Grundbildung erhofft man sich zudem, eine neue Zielgruppe – nämlich die der beruflich Erwerbstätigen – für Grundbildungsarbeit anzusprechen und zu erreichen. Entsprechend wird an einer Stelle besonders betont, dass diese Grundbildungsmaßnahmen zwar berufs- und arbeitsplatzbezogen sind, aber nicht im Sinne einer betrieblichen Weiterbildung am Arbeitsplatz selbst stattfinden. Vielmehr ist es das Ziel, über das breiter gefasste Konzept des Berufs „möglichst die Breite auch anzusprechen“ (05-38).

Darüber hinaus sind mit dem Schlagwort „workplace literacy“ aber auch branchenspezifische Aspekte einer Grundbildung Erwachsener angesprochen:

Wenn ich jetzt zum Beispiel in die „workplace literacy“ gucke, dass ich sage, es ist nicht nur wichtig, irgendwie eine Bewerbung schreiben zu können, einfache Texte zu ver-

stehen oder die Grundrechenarten zu beherrschen. Sondern man muss auch branchenbezogene Kompetenzen haben, also z.B. wie man mit einem Computer umgeht, wie man Excel-Dateien erstellt oder so weiter (02-39; ähnlich 01-16, 11-02).

Das kann beispielsweise das Ausfüllen bestimmter Formulare im Pflegebereich (05-42) oder aber auch die im Produktionsbereich erforderlichen Kompetenzen und Berechtigungen zum Bedienen von Maschinen und Geräten umfassen, z.B. die Beherrschung von Logistiksoftware oder CNC-Steuerung (05-92). Entsprechende Grundbildungsangebote sind dann insbesondere in enger Zusammenarbeit mit Unternehmen zu entwickeln:

Also gerade in der Unternehmenslandschaft spüren wir eine gewisse, eine sagen wir mal leicht steigende Bereitschaft, sich mit dieser Frage auch auseinanderzusetzen – immer aber nur, wenn man als derjenige, der an Unternehmen herantritt, auch bereit ist, mit ihnen gemeinsam Angebote zu entwickeln, die wirklich ganz gezielt den Bedürfnissen der Unternehmen und ihrer Beschäftigten entsprechen. Also mit einem abstrakten Angebot – Schickt doch mal eure Unternehmen in den VHS-Kurs! – wird man keinen Betrieb gewinnen für sowas. Sondern man muss ihnen klarmachen, dass es Möglichkeiten gibt im Betrieb, kurze, niedrighschwellige, sehr zielgenaue Angebote zu machen, und dass man die vielleicht mit ihnen zusammen entwickelt, mit den Betrieben, oder eben hier Unterstützung an die Hand gibt (01-47).

Deutlich wird, dass der Begriff „Grundbildung“ von den Interviewten anpassungsorientiert ausgelegt wird. Als Referenzpunkt der als notwendig angesehenen Inhalte und Kompetenzen werden die Anforderungen und Ansprüche von Arbeitsmarkt und Betrieben herangezogen, Grundbildung ist dann Qualifizierung und Anpassung an diese von außen gestellten Anforderungen. Darüber hinausreichende Kompetenzen im Sinne einer „Beruflichkeit“, die über eine eng gefasste Anpassung an aktuelle Erfordernisse hinausgeht und neben der Vermittlung auch übergreifende Kompetenzen zur verantwortlichen, nachhaltigen und sozial gerechten Gestaltung und Verbesserung von Arbeitsplätzen umfasst, werden nicht von den Vertreterinnen und Vertretern der öffentlichen Bildungsverwaltung genannt, sehr wohl aber von den Interviewten außerhalb der Bildungsverwaltung:

Dass zum Beispiel auch Arbeitnehmer reflektieren können, zu sagen: Warum machen wir das so? Wieso handeln wir so? Was können wir verändern an den Betriebsabläufen? Wie können unsere Produkte besser werden? Wie können wir innovativer werden? Ist das eigentlich sozial verantwortlich, was wir hier produzieren, wie wir hier produzieren? [...] Und das ist eigentlich das, was wir für nötig halten, wenn man wirklich auch vernünftig teilhaben möchte an der Arbeitswelt (13-10).

Diese fordern, dass „Grundbildung mehr sein muss als sozusagen ein Status einer Anpassungsqualifizierung, die mich befähigt, in meinem Job zurechtzukommen“ (15-08). Eine berufsorientierte Grundbildung in einem umfassenderen, auf Erweiterung der Handlungsspielräume gerichteten Sinne würde dann solche Inhalte und Kompetenzen umfassen, die dazu befähigen, bestehende Strukturen und Prozesse am Arbeitsplatz zu verändern, Produktionsweisen zu hinterfragen und prekäre Beschäftigungsstrukturen zugunsten von abgesicherter Beschäftigung abzuschaffen (siehe 13-16).

6.4.2 Eltern- und familienbezogene Grundbildung

Die Kategorie „Eltern- und familienbezogene Grundbildung“ umfasst eine Reihe von Inhalten, Themen und Kompetenzen einer Grundbildung Erwachsener, die an die speziellen Anforderungen und Bedürfnisse von Eltern und Familien angepasst werden.

Den gegenüberliegenden Pol auf der Work-Life-Achse stellt die eltern- und familienbezogene Grundbildung dar, welche speziell im familiären Kontext angesiedelte Angebote in den Fokus stellt. In den Interviews werden diese Angebote auch als „family literacy“ (03-21) sowie „Eltern- und Familienbildung“ (05-10; ähnlich 02-25, 04-42, 05-14, 06-191, 11-02) thematisiert.

Zunächst existiert eine eng auf Lese- und Schreibkompetenzen bezogene Auslegung, die – ähnlich wie auch bei der berufsorientierten Grundbildung mit Fokus auf die Erwerbswelt – auf den speziellen Anforderungskontext der Lebenssituation von Eltern und Familien übertragen wird. Der Bezug zum Lesen und Schreiben steht unmittelbar im Fokus elternbezogener Anforderungen, beispielsweise in Familienzentren oder Kinderbetreuungseinrichtungen: „[W]ie verhalten sich Eltern, können sie Zettel lesen? Oder wie reagieren sie, wenn irgendwelche Einladungen kommen?“ (04-42).

Darüber hinaus wird betont, dass Family Literacy mehr ist als eine Alphabetisierung der Eltern und Familien. So umfasst beispielsweise eine elternbezogene Grundbildung im weiteren Sinne all jene Kompetenzen, die Eltern benötigen, um ihrer Elternrolle im Alltag gerecht werden zu können:

Wir verstehen unter Elternbildung eben nicht die Fähigkeit, Eltern das Lesen und Schreiben beizubringen, damit sie ihren Kindern das weitergeben können. Sondern wir definieren das so, dass wir sagen: Ja, das sind eben auch gewisse Kompetenzen, die Eltern sich aneignen müssen, um ihre Kinder durchs Leben begleiten zu können. Also das sind eben auch andere Kompetenzen als nur das Lesen und Schreiben können, nämlich zu wissen: Wo kann ich mir Hilfe holen? Welche Einrichtungen brauche ich, oder an welche Institution muss ich mich wenden, wenn ich z.B. meinem Kind Nachhilfe geben möchte? (02-25; ähnlich 11-02).

Eltern- und familienbezogene Grundbildung umfasst demnach nicht nur Lesen und Schreiben, sondern betrifft diejenigen Kompetenzen, die notwendig sind, um sich in der Elternrolle zurechtzufinden und familiäre Verantwortung zu übernehmen. Insbesondere im familiären Kontext beinhaltet dies beispielsweise Themen wie Partnerschaft, Pflege sozialer Beziehungen und familiärer Zusammenhalt, Kindererziehung, Krankheit und Pflege von Familienangehörigen sowie Krisenbewältigung im Hinblick auf den Umgang mit Tod, Trennung, Scheidung und Gewalt (11-02). Auch die Frage, wo es Unterstützung und Hilfe zu familiären Themen gibt, ist Bestandteil einer solchen Grundbildung (11-02).

6.5 Dimension IV: Angebotsformate

Die vierte Dimension „Angebotsformate“ umfasst all jene Aspekte einer Grundbildung Erwachsener, die sich auf die Umsetzung der Inhalte, Themen und Kompetenzen in Angebote einer Grundbildung Erwachsener beziehen. Unterschieden wird zwischen non-formalen, informellen und formalen Formaten einer Grundbildung Erwachsener, wobei der Fokus deutlich auf non-formalen Angebotsformaten, insbesondere der öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen, liegt.

Die Frage, was eine Grundbildung Erwachsener umfasst, wird häufig mit der Phrase „Grundbildung ist mehr als Alphabetisierung“ beantwortet. Damit wird allerdings nicht nur auf die unter einer Grundbildung Erwachsener subsumierten Inhalte, Themen, Kompetenzdomänen und -niveaus Bezug genommen, sondern zugleich auch eine Aussage über legitime, als angemessen betrachtete Bildungs- und Angebotsformate getroffen. Diese werden im Folgenden entsprechend der drei Formen non-formaler, informeller und formaler Bildung differenziert dargestellt – eine Unterscheidung, die vor allem im internationalen Kontext des lebenslangen Lernens bezogen auf verschiedene Lernformen etabliert wurde und auf unterschiedliche Grade der Organisiertheit von Bildung und Lernen hinweist (Bilger, Behringer & Kuper, 2013, S. 18–20). Im Trendbericht 2014 (BMBF, 2015b, S. 9) zum deutschen Adult Education Survey (AES), welcher Informationen zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland gibt, werden diese drei Bildungsformate – basierend auf der Classification of Learning Activities (CLA; Eurostat, 2006) – wie folgt definiert:

Formale Bildung (formal education/reguläre Bildungsgänge): Zu den regulären Bildungsgängen zählen alle Lernaktivitäten, die (theoretisch) mit einem Abschluss enden, der im jeweiligen nationalen Qualifikationsrahmen, für Deutschland also im DQR, verortet sind und die eine Mindestdauer von sechs Monaten umfassen.

Non-formale Bildung (non-formal education/Weiterbildung): Zu den Weiterbildungsaktivitäten werden solche Lernaktivitäten gezählt, die nicht als reguläre Bildungsgänge klassifiziert werden, aber dennoch in ein organisiertes Lehr-Lernarrangement im Sinne einer Lehrer-Schüler-Beziehung eingebettet sind. Eine konkrete Präsenz von „Lehrern“ und „Schülern“ ist hierbei nicht erforderlich.

Informelle Bildung (informal learning/informelles Lernen): Zu den informellen Lernaktivitäten zählen alle solche, die weder den regulären Bildungsgängen noch den Weiterbildungsaktivitäten zuzurechnen sind, also auf eine durch eine Lehrperson vorstrukturierende Lerngelegenheit verzichten.

In den Interviews zeigt sich dabei deutlich, dass Grundbildung überwiegend an klassische, non-formal organisierte Kurse und Veranstaltungen der Erwachsenen- und Weiterbildung (Kapitel 6.5.1) anschließt. Vereinzelt finden sich zudem Erweiterungen hin zu informellen Formaten (Kapitel 6.5.2) sowie formalen Formaten (Kapitel 6.5.3).

6.5.1 Non-formale Kurse und Veranstaltungen

Die Kategorie „Non-formale Kurse und Veranstaltungen“ umfasst non-formale Formate einer Grundbildung Erwachsener und stellt den Kern der als Grundbildung Erwachsener verstandenen Angebotsformen dar. Mit „non-formaler Bildung“ sind Bildungsangebote gemeint, die nicht als reguläre Bildungsgänge des formalen Bildungssystems klassifiziert werden, aber dennoch in ein organisiertes Lehr-Lernarrangement eingebettet sind. Neben klassischen Alphabetisierungskursen sowie erweiterten „embedded literacy“-Ansätzen zählen dazu auch weitere Angebote zum Erwerb grundlegender Inhalte, Themen und Kompetenzen, die insbesondere von den öffentlichen und privaten Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung angeboten werden.

Non-formale Bildung umfasst im Wesentlichen jene Bildungsangebote, die klassischerweise als Erwachsenen- und Weiterbildung benannt werden. Diese Angebote finden außerhalb des formalisierten Erstausbildungssystems, d.h. der Schul- und Berufsausbildung statt. Sie sind zielgerichtet und systematisch in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel organisiert, führen allerdings in der Regel – und im Unterschied zur formalen Bildung – nicht zu einer Zertifizierung (Europäische Kommission, 2001, S. 35). Im Adult Education Survey (AES) werden auf Basis des europäischen AES-Manuals (Eurostat, 2014, S. 115) folgende vier Formen non-formaler Weiterbildung unterschieden: Kurse oder Lehrgänge in der Arbeits- oder Freizeit, kurzzeitige Bildungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen (z.B. Vorträge, Schulungen, Seminare, Workshops), Schulun-

gen am Arbeitsplatz (z.B. geplante Unterweisungen oder Trainings durch Vorgesetzte, Kolleginnen und Kollegen, Trainerinnen und Trainer oder Teletutorinnen und -tutoren) sowie Privatunterricht in der Freizeit (z.B. Trainerstunden im Sport, Musikunterricht, Nachhilfestunden) (BMBF, 2015b, S. 12).

Den Kern non-formaler Bildungsangebote zur Grundbildung Erwachsener stellen zunächst klassische und erweiterte Alphabetisierungskurse dar, die in der Regel von öffentlichen Trägern, insbesondere den Volkshochschulen veranstaltet werden. Während die klassischen Alphabetisierungskurse den Fokus auf Lese- und Schreibkompetenzen legen, stehen bei den erweiterten Alphabetisierungskursen zusätzliche Inhalte, Themen und Kompetenzen im Fokus der Veranstaltung:

Das sind zum Beispiel Kurse an Volkshochschulen, die an Abenden stattfinden, drei oder vier Mal in der Woche zum Beispiel. Und dort werden also vorwiegend Lese-/Schreibfertigkeiten unterrichtet, das sind also die klassischen Alphabetisierungskurse. [...] Und dann gibt es die zweite Art, die ESF-geförderten Kurse. Das sind Kurse, die am Tag stattfinden. Meistens liegen die so in einem Volumen von 30 Stunden pro Woche (06-10; ähnlich 08-18, 08-54, 09-26).

Klassische Alphabetisierungskurse werden vom Umfang her ausgeweitet. Darüber hinaus wird Alphabetisierung im weiteren Sinne unter dem Mantel zusätzlicher Inhalte und Themen sowie weiterer Angebote öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen angeboten:

Was ist denn alles andere auch noch Grundbildung? Das ist sozusagen ein erwachsenenpädagogischer Gesichtspunkt, nämlich auf dem Hintergrund von Stigmatisierung und Selbststigmatisierung den Weg zu schaffen, jemandem zu sagen: Hier geht es überhaupt nicht um Lesen und Schreiben, sondern ich beschäftige mich hier mit Ernährung oder Gesundheitsvorsorge. Und sozusagen unter dem Mantel dieses Themas wird dann aber ganz massiv an Lese- und Schreibkompetenzen gearbeitet (07-82).

Diese erweitern Alphabetisierungsangebote orientieren sich dabei am non-formalen Kursangebot der öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen, insbesondere den Volkshochschulen. So werden vor allem PC-Kurse, aber auch Kochkurse als sinnvolle Erweiterung von Grundbildungsangeboten thematisiert:

Das Kochen ist beispielsweise ganz augenscheinlich, so kann man Frauen kriegen. Dass man zuerst mal über die Gemeinschaft, über das Kochen, über ganz andere Dinge die Menschen zusammenbringt und dann so Schritt für Schritt kaum merkbar eigentlich in eine Alphabetisierung bringt (03-22).

In diesem Sinne wird Grundbildung auch als ein „Querschnittsthema“ (05-22, 09-02, 05-54, 10-42) bezeichnet, welches verschiedene „Querschnittsbereiche“ (04-02) streift und involviert:

Also der Ansatz, der immer wieder diskutiert wird, ist ja der auch, dass man Grundbildung nicht nur als eigenes Gebiet ausweist, sondern dass man Grundbildung da versucht als Querschnitt überall unterzubringen, wo das eben sinnvoll ist (10-42).

Darüber hinaus werden aber auch offene, niedrigschwellige Lernangebote wie beispielsweise Lerncafés (03-32, 10-56) und Lernwerkstätten (10-56) in Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung als innovative Angebote einer Grundbildung Erwachsener genannt:

So Lerncafé, das ist ja mittlerweile bundesweit auch verbreitet, dass man guckt, dass man die Menschen zuerst mal durch eine ansprechende Umgebung, durch Beziehungen, die man aufbaut, dass man die gewinnt, um dann an so Maßnahmen teilzunehmen. Sie müssen auch nicht in Kursform, in der üblichen, laufen, dass man das auch auf Gesprächsebene hinkriegt und immer, man versucht dann immer mehr die dafür letztendlich zu gewinnen, konzentrierter, aber dann nachher zu lernen (03-32).

Insgesamt zeigt sich eine starke Fokussierung auf typische Angebote non-formaler Weiterbildungseinrichtungen, insbesondere der öffentlich geförderten Einrichtungen wie beispielsweise der Volkshochschule. Grundbildung Erwachsener spiegelt somit einen bestimmten Ausschnitt der ohnehin an öffentlichen Trägern angebotenen Veranstaltungen wider.

6.5.2 Informelle Beratung, Begleitung und Vernetzung

Die Kategorie „Informelle Beratung, Begleitung und Vernetzung“ umfasst informelle Angebotsformate einer Grundbildung Erwachsener. Im Fokus stehen dabei Maßnahmen und Einrichtungen, die nicht primär dem Zweck der Bildung dienen, sich allerdings niedrigschwellig – beispielsweise über Beratung und Vernetzung – mit dem Thema Alphabetisierung und Grundbildung auseinandersetzen und auf diese Weise in Kontakt mit Betroffenen stehen.

Mit informellem Lernen sind solche Lernaktivitäten angesprochen, die sich im Wesentlichen nicht den formalisierten Bildungsinstitutionen oder der non-formalen Weiterbildung zuordnen lassen. Sie finden also außerhalb von (Weiter-)Bildungsorganisationen statt und zeichnen sich häufig durch einen geringen Strukturierungs- und Organisa-

tionsgrad aus (BMBF, 2015b, S. 9). Typischerweise werden darunter nicht-strukturierte Lernprozesse subsumiert, die im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfinden und nicht zur Zertifizierung führen, allerdings aus Perspektive der Lernenden durchaus intentional und zielgerichtet erfolgen können (Europäische Kommission, 2001, S. 33).

Im Hinblick auf Angebote einer Grundbildung Erwachsener werden unter informellen Formaten zunächst sozialpädagogische, z.T. auch therapeutische Beratungs- und Begleitungsformate thematisiert: „Das sind oft Kursangebote, die gehen über die gesamte Woche, also ganztätig, teilweise acht Stunden am Tag, und beinhalten auch eine sehr enge sozialpädagogische Betreuung, teilweise sogar eine psychotherapeutische Begleitung“ (01-12; ähnlich 12-56, 06-10, 08-18, 08-54, 09-26). Diese informell an die non-formalen Angebote zur Alphabetisierung und Grundbildung angeschlossenen Beratungs- und Begleitungsformate dienen primär dazu, den Kursbesuch zu stabilisieren sowie weitere, insbesondere Sozial- und Selbstkompetenzen zu vermitteln (12-56; 01-12).

Darüber hinaus werden auch Beratungs- und Vernetzungsaktivitäten als bedeutsam hervorgehoben, die in nicht primär auf Weiterbildung bezogenen Einrichtungen vorgehalten werden. Ausgangspunkt dafür ist das in der Öffentlichkeit breit diskutierte Problem, dass nur ein Bruchteil der als funktional illiterat bezeichneten Betroffenen tatsächlich an Weiterbildung teilnehmen bzw. über non-formale Angebote erreicht werden: „Wenn festgestellt worden ist, dass es eine so hohe Zahl gibt, dann müssen wir hier breiter ansetzen, nicht nur in der Weiterbildung, sondern auch stärker in anderen Bereichen gucken“ (04-82). Es wird zunächst auf die Bedeutung von öffentlichen Einrichtungen der Zivilgesellschaft hingewiesen, die mit dem Thema Grundbildung indirekt in Kontakt stehen:

Und dann gibt es aber natürlich eine Reihe an Einrichtungen in der Zivilgesellschaft, die sich mit diesen Fragen auch beschäftigen könnten, und das beratend in ihre Programme aufnehmen können. Also ich denke mal an die Wohlfahrtsverbände, die ja in der Schuldnerberatung zum Beispiel sehr aktiv sind, in der Sozial- und Rechtsberatung. Überall da tauchen Menschen auf, die möglicherweise Lese- und Schreibschwierigkeiten haben. Ich denke an die Kirchen, die natürlich auch eine wichtige Funktion haben, und auch Bildungswerke finanzieren, die auch Einrichtungen wie Diakonie, also Wohlfahrtsverbände finanzieren, die wiederum beratend tätig sind und aber auch Bildungseinrichtungen führen (01-53).

Ziel ist es, auf diese Weise das institutionalisierte Umfeld Betroffener zu sensibilisieren und zu motivieren, sich in ihren Beratungs- und Bildungsaktivitäten auch mit dem Thema Alphabetisierung und Grundbildung auseinanderzusetzen, um auf diese Weise mehr Betroffene zu erreichen. Denn gerade mit Blick auf geringe Grundkompetenzen und die Zielgruppe der Bildungsfernen wird es als nicht ausreichend angesehen, ein

Angebot zu machen und darauf im Programmheft zu verweisen. Vielmehr scheint es notwendig, die Betroffenen direkt in ihrem Alltag aufzusuchen und Kontakt zum Umfeld herzustellen:

Wir haben natürlich auch die große Gruppe derjenigen im Blick, die eben bildungsbenachteiligt sind und diese Gruppen sind natürlich schwer zu erreichen. Und da reicht es auch nicht, einfach irgendeinen Flyer auszugeben oder auf irgendwelche Angebote hinzuweisen, sondern da muss man andere Maßnahmen ergreifen. Da muss man in Stadtteile gehen, da muss man Netzwerkarbeit machen und so weiter (02-37; ähnlich 02-63, 07-88).

Insofern spielen Einrichtungen des alltäglichen Umfelds wie z.B. Kindertagesstätten und Kindergärten (04-78; 08-88), Familienzentren (04-42, 10-42), (Sport-)Vereine (07-88), Arbeitsverwaltung und Jobcenter (01-14) sowie Beratungsstellen (01-53, 03-54, 07-88, 10-42) wie z.B. Lebensberatungsstellen, Erziehungsberatungsstellen, Schuldnerberatung und Suchtberatung eine wichtige Rolle zum Erreichen Betroffener. Gerade die Zusammenarbeit mit ehrenamtlich Tätigen (03-72) wird als wichtige Maßnahme angesehen. Aber auch Betriebe und Unternehmen als Umfeld Betroffener (12-38, 01-14, 02-65, 03-80) gelangen so in den Fokus von auf Grundbildung bezogenen Aktivitäten. Hingegen kaum thematisiert wird die Adressierung von Familienangehörigen und Freundinnen und Freunden im privaten Umfeld der Betroffenen. Dass diese allerdings eine bedeutsame Rolle spielen, zeigt die an der Universität Hamburg durchgeführte „Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten“, die sogenannte Umfeldstudie (Grotlüschen et al., 2015, S. 2).

6.5.3 Formale Qualifizierung, Abschlüsse und Zertifikate

Die Kategorie „Formale Qualifizierung, Abschlüsse und Zertifikate“ umfasst formale Angebotsformate und Qualifizierungen, die mit dem Erwerb formaler, staatlich anerkannter Abschlüsse und Zertifikate verbunden sind. Im Hinblick auf eine Grundbildung Erwachsener werden darunter insbesondere nachholende Schulabschlüsse, berufliche Nachqualifizierung, Integrationskurse für Migrantinnen und Migranten sowie der Erwerb des Führerschein-Zertifikats gefasst, allerdings innerhalb der öffentlichen Bildungsverwaltung keineswegs einheitlich, sondern recht divers diskutiert.

Formale Bildung umfasst reguläre Bildungsgänge im Sinne von Lernaktivitäten, die mit dem Erwerb eines staatlich anerkannten Abschlusses verbunden sind. Dieses Lernen findet üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung statt und ist in Bezug auf Lernziele, -zeiten und -förderung strukturiert (BMBF, 2015b, S. 9; Europäische

Kommission, 2001, S. 33). Dazu gezählt werden vor allem Bildungsgänge der Primar- und Sekundarstufe sowie der tertiären Bildung, z.B. Hochschule, Fachschulen und Berufsakademien, aber auch eine Meisterausbildung oder die Ausbildung zur geprüften Fachwirtin oder zum Fachwirt.

Im Hinblick auf eine Grundbildung Erwachsener lassen sich unter dieser Kategorie insbesondere nachholende Schulabschlüsse, berufliche Nachqualifizierung, Integrationskurse für Migrantinnen und Migranten sowie der Erwerb des Führerscheins subsumieren. Allerdings zeigt sich in einigen Interviews eine Unterscheidung zwischen einer inhaltlichen Zugehörigkeit und einer formalen Zuständigkeit mit der Folge, dass diese Aspekte sehr divers und kontrovers diskutiert werden.

Nachholende Schulabschlüsse: Unter den Stichworten „kompensatorische Grundbildung“ (04-34, 10-30) und „zweiter Bildungsweg“ (05-04, 08-60, 10-64), deren Ziel das Nachholen früherer, insbesondere während der Kindheit und Jugend erworbener Bildung und Qualifizierung ist, werden zunächst nachholende Schulabschlüsse als Teil einer Grundbildung Erwachsener verstanden. Interessanterweise werden dabei die Inhalte nachholender Schulabschlüsse – d.h. die mit diesen Bildungsgängen verbundenen Inhalte, Kompetenzen und Fächer, wie beispielsweise Naturwissenschaften, Geschichte, Literatur, Geografie, Sport etc. – kaum thematisiert, sondern der Fokus liegt im Wesentlichen auf den mit diesen Bildungsgängen verbundenen formalen Abschlüssen. Insbesondere die Sekundarstufe I als Referenzbereich einer Grundbildung steht im Vordergrund, wobei Einordnungen von Klasse 4 bis zu einem mittleren Schulabschluss reichen:

Man geht ja automatisch immer von bestimmten Minimalanforderungen aus, von Maximalanforderungen macht man sich ja keine Gedanken. Ich denke, dort finden Sie eine gute Antwort, wenn Sie einfach in den Lehrplan von der Sekundarstufe I schauen. Ich denke, so mit Abschluss Klasse 4 sollte so ein Grundbildungsniveau erreicht sein (08-60).

Ein erster Schulabschluss nach Abschluss der Hauptschule wird dabei als notwendige Voraussetzung dafür angesehen, um heutzutage in einen Beruf eintreten zu können:

Begründen würde ich es damit, dass meines Erachtens Konsens ist, dass Grundbildung gemeinhin geht bis zum Nachholen eines ersten Schulabschlusses, um überhaupt einen Abschluss vorweisen zu können und danach den Übergang auch in den Beruf zu schaffen, sich dann auch entsprechend einbringen zu können (04-26; ähnlich 03-28; 03-50, 07-36, 08-80, 10-04).

Angesichts der Problematik, dass gerade aber auch ein mittlerer Schulabschluss immer bedeutsamer wird, um eine stabile, nicht-prekäre Arbeit zu finden, wird auch der Erwerb eines Realschulabschlusses als Teil einer Grundbildung diskutiert:

Wenn man Schule nur mit einem Hauptschulabschluss verlässt, dann hast du im Prinzip schon ein Defizit in der Grundbildung, weil die Schule es nicht geschafft hat, dich auszustatten. Und so führt das weiter: Du bekommst keinen richtigen Job, du bekommst im Job nicht die Möglichkeit, dich entsprechend weiterzubilden, und dieser Schwanz zieht sich ja immer weiter (02-110; ähnlich 03-28).

Höhere Abschlüsse wie beispielsweise Abitur, Studium und Promotion werden hingegen nicht als Teil einer Grundbildung Erwachsener gefördert (08-72; ähnlich 04-24, 05-34), denn das Nachholen von Schulabschlüssen steht insbesondere in einem Zusammenhang mit weiterbildungspolitischen Programmen zum Abbau von Defiziten und Bildungsbenachteiligung (07-36). Ist eine bildungspolitische Verankerung nachholender Schulabschlüsse im Kontext der Weiterbildungsämter allerdings nicht gegeben, so findet eine Zuordnung nachholender Schulabschlüsse zum Begriff „Grundbildung“ in der Regel nicht statt. Nachholende Schulabschlüsse werden dann entweder gar nicht unter einer Grundbildung Erwachsener subsumiert oder – und dies ist nicht selten – zwar inhaltlich als Teil einer Grundbildung Erwachsener angesehen, mit Verweis auf fehlende Zuständigkeiten allerdings aus dem förderrelevanten Verständnis von Grundbildung ausgeklammert (Kapitel 7.3.1.2).

Berufliche Nachqualifizierung: Das Nachholen beruflicher Abschlüsse wird nur in wenigen der Interviews explizit als Teil einer Grundbildung Erwachsener angesprochen. Mit dem Ziel der (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt steht hier Ausbildung und Umschulung im Fokus:

Und dann muss man sehen, wie alt sie sind. Sind sie noch in der Lage, eine Berufsausbildung zu machen? Dann fange ich an, Kontakte zu knüpfen zu den Kammern, zu anderen Ministerien, die solche Projekte fördern, wie jetzt Umschulungen oder Altenpflegeausbildung gibt's da sehr viel. Und dann versuche ich die in den Betrieb, in die Lehre, in den Arbeitsprozess reinzubringen (12-56, 04-66).

Auch hier wird der Aspekt der formalen Zuständigkeit deutlich, allerdings über die Zusammenarbeit mit anderen Behörden und Einrichtungen ein möglicher Weg der Ansprache gefunden.

Während alle übrigen Interviewten die berufliche Nachqualifizierung nicht als Teil einer Grundbildung Erwachsener thematisieren, sind es gerade die im Rahmen der Konstrastierung befragten weiteren gesellschaftlichen Akteure, die die berufliche Qualifizierung und Ausbildung als wichtigen Gegenstand einer Grundbildung Erwachsener verstehen. So wird das Nachholen einer formalen Ausbildung, vor allem eines dreijährigen Berufsabschlusses (15-16, 13-94) als wichtige Voraussetzung dafür angesehen, um überhaupt in einen Beruf einmünden zu können und nicht dem Risiko

prekärer Beschäftigung, Arbeitslosigkeit und letztlich auch Altersarmut ausgesetzt zu sein (13-98).

BAMF-Integrationskurse: Während Deutsch als Fremd- und Zweitsprache durchaus als inhaltlicher Bestandteil einer Grundbildung Erwachsener angesehen und thematisiert wird (Kapitel 6.2.9), zeigt sich im Hinblick auf die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geförderten Integrationskurse für Migrantinnen und Migranten die Tendenz, Integrationskurse aufgrund der unterschiedlichen Förderzuständigkeiten aus dem offiziellen Grundbegründungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung auszuklammern. Lediglich die Ansprache von Migrantinnen und Migranten im Rahmen niedrigschwelliger, non-formaler Übergangsformate zwischen Integrationskursen und Angeboten von Grundbildung, wie beispielsweise über Lerncafés oder Lernwerkstätten, wird im Sinne einer Grundbildung Erwachsener ausgelegt. Auch hier spielt die formale Zuständigkeit eine bedeutsame Rolle.

Führerschein: Vor dem Hintergrund einer zunehmend mobilen Welt werden der Erwerb eines Führerscheins sowie die damit verbundenen Alltagskompetenzen in einem der Interviews als Teil einer Grundbildung Erwachsener genannt: „Da gehört vielleicht auch sogar schon drunter Führerschein und solche Dinge, wie man halt heutzutage in dieser mobilen Welt sich auch eher bewegt dann letztendlich“ (08-16).

Vor allem im ländlichen Raum, aber auch in bestimmten beruflichen Zusammenhängen kann das Fehlen eines Führerscheins die Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben behindern, weshalb in den 1990er Jahren der Führerschein im Kontext einer Elementarbildung thematisiert wurde (Kropp, 1989, S. 39). In den Interviews selbst zeigt sich allerdings mit Blick auf die damit verbundene Lizenzierung bzw. den Erwerb eines bundesweit anerkannten Zertifikats eine eher distanzierte Haltung:

Ich brauche den Führerschein als eine formale Voraussetzung, um vielleicht im ambulanten Pflegedienst tätig sein zu können. Als Zugangsvoraussetzung, aber nicht als Voraussetzung, um gut meinen Job mit Menschen zusammen erfüllen zu können oder ausführen zu können. Ich rede ja dadurch nicht besser mit den älteren Menschen oder ich pflege die dadurch ja auch nicht besser, auch wenn ich einen Führerschein habe (05-68).

Der Führerschein wird gerade deshalb aus dem Verständnis von Grundbildung exkludiert, weil er lediglich im Hinblick auf den Erwerb einer Lizenz oder Berechtigung im Sinne einer formalen Zugangsvoraussetzung für berufliche Tätigkeiten von Nutzen ist, nicht aber im Hinblick auf die individuelle berufliche Handlungskompetenz einer Person. Als formales Zertifikat aber wird der Führerschein bereits durch die Bundesagentur für Arbeit bezuschusst, sofern ein Nutzen für den Zugang zum Arbeitsmarkt besteht:

Ich neige eher dazu, nein zu sagen, dass Führerschein für mich nicht zur Grundbildung gehört, wirklich als Zugangsvoraussetzung. [...] Das macht ja die Bundesagentur für Arbeit, dass sie ja bestimmte Führerscheinkurse auch mit bezuschusst, z.B. auch in diesem mobilen Pflegebereich. Dass sie dadurch auch bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt als Zielsetzung sehen (05-70).

Zudem wird der gesellschaftliche Nutzen eher eingeschränkt wahrgenommen:

Ich neige dazu, nein zu sagen, weil der Führerscheinkurs, das ist natürlich auch eine persönliche Entscheidung. Natürlich, im ländlichen Raum ist es von der Grundvoraussetzung etwas anders, also wirklich teilhaben zu können. Also ich muss ja zur Behörde fahren, muss vielleicht in die nächste Stadt fahren, ich muss mein Kind zur Schule bringen. Aber ich würde das nicht als Grundbildung werten (05-66).

Es zeigt sich erneut, wie bedeutsam die formale Förderzuständigkeit und Verantwortlichkeit für die Ausgestaltung des Begriffs „Grundbildung“ ist, dabei insbesondere aber formale, abschluss- und zertifikatsorientierte Formate aus dem Verständnis von Grundbildung der öffentlichen Bildungsverwaltung ausgeklammert werden.

6.6 Zwischenfazit: Verkürzte Konzepte mit Fokus auf non-formale Formate

Gegenstand dieses Kapitels war es, das dominante Begriffsverständnis hinsichtlich einer Grundbildung Erwachsener aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung genauer zu betrachten. Im Fokus stand dabei die Frage, was unter einer Grundbildung Erwachsener verstanden wird. Im Unterschied zur bisherigen dominanten Diskussion zum Begriff „Grundbildung“, in der insbesondere eine inhaltliche und eine niveaubezogene Dimension von Grundbildung Erwachsener thematisiert werden, gelangen in den im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Interviews zwei weitere Dimensionen in den Blick. So konnten insgesamt vier Dimensionen des Grundbildungsverständnisses herausgearbeitet werden: Inhalte und Kompetenzen (Was?), ein als notwendig angesehenes Mindestniveau (Bis wohin?) sowie spezifische Kontexte (Wo?) und Angebotsformate (Wie?).

Ohne im Folgenden detailliert auf die einzelnen Dimensionen einzugehen, lassen sich diese mit Blick auf vier Tendenzen beschreiben, die das Verständnis von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung kennzeichnen:

Fokus auf Lesen und Schreiben bzw. Alphabetisierung: Übergreifend zeigt sich eine starke Fokussierung auf Lesen und Schreiben, d.h. Alphabetisierung als Kern einer Grundbildung Erwachsener. Das wird zum einen daran deutlich, dass trotz des

Anspruchs, Grundbildung über Alphabetisierung hin auszuweiten, in den Interviews dennoch überwiegend über Alphabetisierung sowie Lese- und Schreibkompetenzen gesprochen wird. Zudem werden die übrigen Grundbildungsinhalte, -themen und -kompetenzdomänen häufig im Kern an das Lesen und Schreiben rückgebunden. Sie stellen vielmehr deren Anwendung in alltagsrelevanten Bezügen dar, ohne das „Mehr“ im Unterschied zur Alphabetisierung deutlich herauszuarbeiten.

Individualistische und anpassungsorientierte Verkürzung: Das Verständnis von Grundbildung aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung weist insbesondere mit Blick auf die Inhalte, Themen und Kompetenzen einer Grundbildung Erwachsener zum Teil individualistische und anpassungsorientierte Verkürzungen auf. So wird beispielsweise Gesundheitsgrundbildung als individuelle Verantwortung, die eigene Gesundheit zu erhalten oder wiederherzustellen, thematisiert, ohne auf zugrunde liegende gesellschaftliche Bedingungen, Strukturen und Ungleichheiten einzugehen. In ähnlicher Weise werden auch das Lernen lernen sowie weitere Sozial- und Selbstkompetenzen ihrer gesellschaftlichen Seite entbunden, mit der Konsequenz, Grundbildung der Ideologie der Selbstoptimierung zu unterwerfen. Grundbildung Erwachsener wird vor diesem Hintergrund auf solche Aspekte reduziert, die den Einzelnen dazu befähigen, sich selbst an die von außen herangetragenen Ansprüche anzupassen und individuell zu funktionieren, ohne Bedingungen und Ansprüche zu hinterfragen. Wird politische Grundbildung auf die Kenntnis des politischen Systems und das Wählen reduziert, so fehlen Ansätze zur kollektiven Durchsetzung von Utopien und Vorstellungen einer gerechteren Welt. Dazu gehört möglicherweise auch, sich nicht lediglich den Ansprüchen aus der Arbeits- und Erwerbswelt anzupassen, zu funktionieren, sondern auch Verantwortung im Hinblick auf die Kritik und Verbesserung dieser übernehmen zu können.

Fehlende Bezugnahme auf Fachdiskurse: Die einseitig verkürzte Perspektive auf eine Grundbildung Erwachsener hängt unter anderem damit zusammen, dass bestehende Fachdiskurse kaum aufgegriffen werden. So entsteht der Eindruck, dass die Diskussion auf Schlagworten und Phrasen basiert, ohne Differenzen und gegenläufige Positionen oder dominante und marginalisierte Diskurse zu kennen. So wird beispielsweise der Lernbegriff auf ein technizistisches, in der Psychologie dominantes Verständnis von Lernstrategien und -techniken zurückgeführt, obwohl in der Erwachsenenbildung ein subjektwissenschaftlicher Lerndiskurs dominant ist. Politische Bildung wird auf einen engen Politikbegriff reduziert, obwohl weitere Sichtweisen existieren.

Dominanz non-formaler Angebote der öffentlichen Weiterbildung: Zudem liegt ein deutlicher Fokus auf non-formalen Angebotsformaten, die typisch für die Kurse und Veranstaltungen der öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen sind. Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener spiegelt somit einen bestimmten Ausschnitt der ohnehin an öffentlichen Trägern angebotenen Veranstaltungen wider – insbesondere „embedded literacy“-Ansätze und aufsuchende Bildungsarbeit werden als erfolgverspre-

chende Maßnahmen angesehen. Ebenfalls diskutiert werden informelle, non-formale Angebote, begleitende Formate, wie beispielsweise Beratung, Begleitung und Vernetzung mit weiteren zivilgesellschaftlichen Einrichtungen und Organisationen. Interessanterweise werden damit genau die Angebote thematisiert, die von der öffentlichen Bildungsverwaltung in Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern der öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen gefördert werden, während formale Angebotsformate wie Schulabschlüsse, berufliche Nachqualifizierung und BAMF-Integrationskurse in einigen Bundesländern nicht in den Verantwortungsbereich der Weiterbildungsbehörden reichen.

Hier deutet sich bereits an, dass mit dem Grundbildungsverständnis eine Reihe unterschiedlicher Interessen verbunden sind, die mit den jeweiligen (Steuerungs-)Praktiken, Institutionen und Akteuren im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung im Zusammenhang stehen. Gegenstand des folgenden Kapitels ist es, diese Zusammenhänge auf Basis der in den Interviews geäußerten Begründungen, Interessen und Machtverhältnisse in der öffentlichen Bildungsverwaltung näher zu betrachten.

7. Ergebnis II: Legitimationslinien einer Grundbildung Erwachsener zwischen allgemeinen Zielen und partikularen Interessen

Im Anschluss an die Darstellung der in der öffentlichen Bildungsverwaltung dominanten Begriffsverständnisse hinsichtlich einer Grundbildung Erwachsener geht es in diesem Kapitel darum, die mit diesen Verständnissen verbundenen Interessen und Machtverhältnisse in der öffentlichen Bildungsverwaltung näher zu betrachten. Auf Basis der in den Interviews geäußerten Begründungen, Rechtfertigungen und Legitimierungen der jeweils dargestellten Facetten von Grundbildung gilt es, Zusammenhänge mit den hier wirkmächtigen (Steuerungs-)Praktiken, Institutionen und Akteuren herauszuarbeiten und in ihrer Bedeutung für die Gestaltung einer Grundbildung Erwachsener zu betrachten. Dabei wird neben den subjektiven Begründungen der Interviewten zudem ein Blick auf den institutionellen, organisationalen und soziokulturellen Kontext der öffentlichen Bildungsverwaltung geworfen, an den die jeweiligen Begründungen, Bedeutungen und Interessen rückgebunden sind und aus dem heraus sie erst intersubjektiv nachvollziehbar werden (Kapitel 5.1).

Die forschungsleitenden Fragestellungen dieses Kapitels lauten: *Welche Begründungen und Interessen werden zur Legitimierung des als angemessen betrachteten Verständnisses von Grundbildung herangezogen? Wie hängen diese mit den institutionellen, organisationalen und soziokulturellen Bedeutungskonstellationen, Strukturen und Praktiken in der öffentlichen Bildungsverwaltung zusammen?*

Im Folgenden werden die Ergebnisse zunächst im Gesamtüberblick (Kapitel 7.1) und danach ausführlich (Kapitel 7.2 und 7.3) dargestellt und diskutiert.

7.1 Überblick: Begründungen und Interessen einer Grundbildung Erwachsener

Die Frage, welche Inhalte, Kompetenzen, Kontexte und Formate unter einer Grundbildung Erwachsener zu subsumieren sind, wird von den Interviewten aus der öffentlichen Bildungsverwaltung mit Blick auf zwei Begründungslinien beantwortet, nämlich *allgemeine Ziele* auf der einen Seite, *partikulare Interessen* auf der anderen Seite (Abbildung 5).

Auf der einen Seite verweisen die Befragten zur Begründung der von ihnen genannten Aspekte einer Grundbildung Erwachsener auf *allgemeine Ziele*, die an einer Idee von Allgemeinwohl orientiert sind (Kapitel 7.2). Dies sind insbesondere die unter dem Begriff „Partizipation“ subsumierten Ideen von Teilhabe und Lebenslangem Lernen, in deren Zentrum der Einzelne in seinen gesellschaftlichen Bezügen steht, Individuum

und Gesellschaft über gemeinsame Interessen also zusammengedacht sind. Die meisten der in Kapitel 6 genannten Dimensionen und Aspekte einer Grundbildung Erwachsener werden von den Interviewten als notwendige Voraussetzungen für Partizipation begründet und erhalten darüber ihre nicht nur nationale, sondern auch internationale Anschlussfähigkeit an den Erwachsenen- und Weiterbildungsdiskurs.

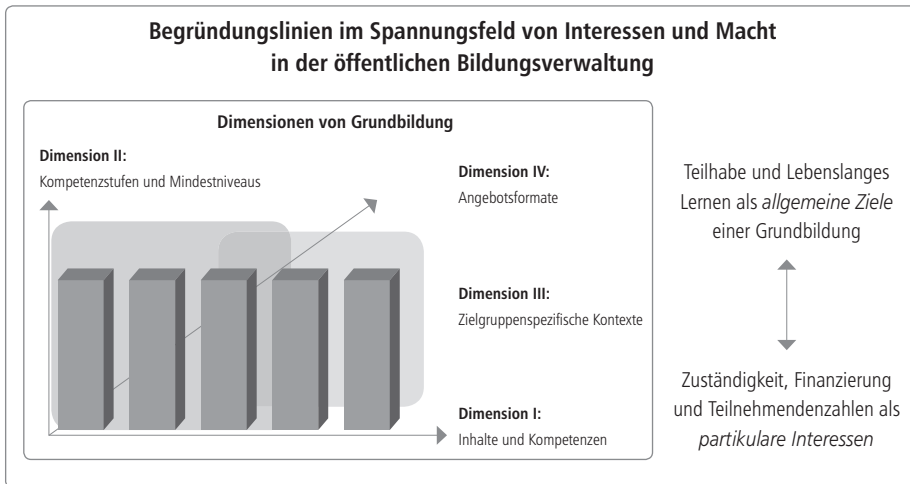


Abbildung 5: Begründungslinien im Spannungsfeld allgemeiner Ziele und partikularer Interessen

Sobald es in den Interviews allerdings um die Frage geht, welche Dimensionen und Aspekte gerade nicht oder nicht mehr als Teil einer Grundbildung Erwachsener verstanden werden, treten neben diese allgemeinen Ziele weitere Begründungen und Legitimationslinien, die sich durch einen spezifisch partikularen Charakter auszeichnen (Kapitel 7.3). Die Eingrenzung des Verständnisses von Grundbildung ist dann aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung im Zusammenhang mit dem Interesse zu sehen, die formalen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten einzugrenzen, zusätzliche Fördermittel bereitzustellen sowie mehr Teilnehmende zu erreichen, um den Erfolg und die Wirksamkeit der Förderung zu gewährleisten. Alle drei Begründungslinien verweisen weniger auf allgemeine, am Allgemeinwohl orientierte Interessen, sondern spiegeln vielmehr *partikuläre Interessen* wider, die im Zusammenhang mit den im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung handelnden Akteuren, Interessen und Machtverhältnissen zu sehen sind. Diese partikularen Interessen haben dabei eine besondere Bedeutung für die konkrete Ausformung des Grundbegriffsverständnisses, indem ganz bestimmte Inhalte, Kompetenzen und Angebotsformate dominant sind, andere hingegen marginalisiert werden – und das auch, wenn diese unter der umfassenden Begründungslinie „Partizipation“ als Bestandteile einer Grundbildung Erwachsener subsumiert werden könnten.

Das Verständnis von Grundbildung aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung ist somit nur *scheinbar* an den allgemeinen Ideen von Partizipation, Teilhabe und Lebenslangem Lernen ausgerichtet, denn tatsächlich stehen hinter diesen sehr viel spezifischere, ganz bestimmten Akteuren entsprechende Partikularinteressen. Beide Begründungslinien sowie deren Folgen für die Durchsetzung eines bestimmten Verständnisses von Grundbildung werden im Folgenden ausführlich dargestellt und vor dem Hintergrund des im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung wirksamen institutionellen, organisationalen und soziokulturellen Kontexts diskutiert.

7.2 Partizipation als allgemeines Ziel staatlicher Bildungspolitik

Diese erste Begründungslinie „Partizipation als allgemeines Ziel staatlicher Bildungspolitik“ umfasst solche Begründungen und Legitimationen, die auf *allgemeine*, das heißt *am Allgemeinwohl orientierte Ziele und Interessen* verweisen. In erster Linie sind damit die national sowie auch international anschlussfähigen Zieldimensionen gesellschaftlicher und beruflicher Teilhabe sowie Lebenslangen Lernens und Weiterbildungsteilnahme gemeint. Dabei bleibt allerdings die Frage offen, wessen Interessen hierbei tatsächlich vertreten werden – die der Einzelnen und/oder gesellschaftlicher Gruppen?

In den Interviews zeigt sich zunächst eine deutliche Ausrichtung des Verständnisses von Grundbildung an dem Ziel der Partizipation. Partizipation lässt sich als Sammelbegriff oder auch Synonym für verschiedene Arten und Formen der Beteiligung, Teilhabe, Teilnahme, Mitwirkung, Mitbestimmung, Einbeziehung verstehen und beinhaltet neben einer sozialen, auf Lebensbereiche bezogenen Dimension zudem eine politische, welche auf Selbstbestimmung sowie das Einräumen von Mitgestaltungsrechten gerichtet ist (Beck, 2013, S. 5–6; Mayrberger, 2012, S. 4). Partizipation erschöpfe sich laut Mayrberger und Beck demnach nicht allein in Teilnahme im Sinne von Dabeisein oder Einbezogensein, sondern ist erst dann tatsächlich möglich, wenn ein verbindlicher Einbezug in Prozesse der Entscheidungsfindung stattfindet (Mayrberger, 2012, S. 6; Beck, 2013, S. 5). Beck definiert Partizipation entsprechend als

die Teilnahme an und Einflussnahme auf Entscheidungen und Entwicklungen, die das eigene Leben betreffen, sowie die Teilhabe an den Ergebnissen dieser Entscheidungen – also an den Handlungsfeldern und Gütern der Gesellschaft, die für die Lebensführung wichtig sind (Beck, 2013, S. 7).

Partizipation reicht dann von der Mitbestimmung bei Wahlen und Abstimmungen über die Mitsprache und Aushandlung im Sinne der demokratischen Willensbildung bis hin zum aktiven (Mit-)Gestalten der Lebenswelt und umfasst neben einem Handlungsprinzip immer auch ein Strukturprinzip (ebd., S. 6; Mayrberger, 2012, S. 7–8).

Im Diskurs der Erwachsenen- und Weiterbildung wird Partizipation als Ziel von Bildungsprozessen thematisiert und folglich zur Legitimation derselben herangezogen. Dabei verstehen beispielsweise Dörner und Schäffer Erwachsenen- und Weiterbildung als *eine* Möglichkeit zur Verbesserung von Partizipation, indem über die Teilnahme an Bildung Zugänge zu umfassender Teilhabe und Partizipation geschaffen werden (Dörner & Schäffer, 2012, S. 6):

Weiterbildung wird hierbei primär als eine Form gesellschaftlicher Teilhabe mit dem Ziel betrachtet, Teilhabe einmal durch Kompensation verpasster Bildungschancen [...] und einmal im komplementären Sinne durch lebenslanges Lernen in all seinen Facetten zu ermöglichen und zu gewährleisten (ebd., S. 7).

Weiterbildungsteilnahme stellt somit einen Schlüssel zur Angleichung von Teilhabemöglichkeiten in der Gesellschaft dar.

In ähnlicher Weise wird auch in den Interviews mit den Vertreterinnen und Vertretern der öffentlichen Bildungsverwaltung eine Grundbildung Erwachsener als Voraussetzung und zentraler Schlüssel für Partizipation thematisiert. Dabei wird unterschieden zwischen Teilhabe an Lebensbereichen und Teilnahme an Weiterbildung bzw. Lebenslangem Lernen. Was eine Grundbildung Erwachsener umfasst, wird daran bemessen, ob es zu mehr gesellschaftlicher und beruflicher Teilhabe und/oder Lebenslangem Lernen beiträgt. Und auch Grundbildung als Ganzes, gerade auch in der Abgrenzung zur Alphabetisierung („Von der Alphabetisierung zur Grundbildung“), wird häufig mit Blick auf Teilhabe und Lebenslanges Lernen legitimiert. Die vordergründige Begründungslogik lautet entsprechend:

Wenn bestimmte Inhalte, Kompetenzen, Kontexte und Formate zur Verbesserung von Teilhabe und lebenslangem Lernen beitragen, *dann* lassen sich diese *vernünftigerweise* unter einer Grundbildung Erwachsener subsumieren.³²

Die folgenden Unterkapitel gewähren einen detaillierten Einblick in die Begründungslinie „Partizipation“, unterteilt nach gesellschaftlicher und beruflicher Teilhabe (Kapitel 7.2.1) sowie Lebenslangem Lernen und Weiterbildungsteilnahme (Kapitel 7.2.2). Im Anschluss daran folgt eine Zwischenreflexion mit Bezug auf die Frage, wessen Interessen damit verfolgt werden (Kapitel 7.2.3).

32 Siehe dazu das in Kapitel 5.3.2 dargelegte „begründungslogische Kodierparadigma“ im Anschluss an die subjektwissenschaftliche Handlungstheorie Holzkamps (Holzkamp, 1985, 1995b).

7.2.1 Gesellschaftliche und berufliche Teilhabe

In der Kategorie „Gesellschaftliche und berufliche Teilhabe“ finden sich Begründungen, welche die Ausgestaltung des Verständnisses von Grundbildung an den Zielen gesellschaftlicher und beruflicher Teilhabe orientieren. Das kann Teilhabe an gesellschaftlichen, sozialen und politischen Prozessen, Orientierung in der Gesellschaft und Alltagsbewältigung, aber auch die Bewältigung spezifisch beruflicher Anforderungen umfassen und beinhaltet somit sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Interessen.

Grundsätzlich werden die in den Interviews genannten Inhalte, Kompetenzen und Formate einer Grundbildung Erwachsener als grundlegende Voraussetzung dafür dargestellt, dass Erwachsene angemessen am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilhaben können: „Somit schafft Grundbildung die Voraussetzung für eine gleichberechtigte, eigenverantwortliche Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und beruflichen Leben“ (03-02; ähnlich 02-22, 10-16, 12-56).

Dabei wird die auf das private, soziale und politische Leben bezogene *gesellschaftliche Teilhabe* betont, wonach Grundbildung als wichtig angesehen wird für „Alltagsbewältigung“ (06-18) und „persönliche Lebensführung“ (08-20) sowie „um in dieser Gesellschaft bestehen zu können“ (04-50) ein „besseres Leben“ (10-28) führen zu können sowie zur „Wahrnehmung staatsbürgerlicher Rechte“ (02-20). Grundbildung umfasst all das, was Orientierung in der Gesellschaft ermöglicht: „Allgemein, was für die Orientierung in der Gesellschaft notwendig ist – das sehe ich so als das, was man unter Grundbildung versteht“ (01-14). Aber auch die aktive Mitgestaltung im Sinne von politischer Teilhabe wird zumindest an einer Stelle in den Interviews thematisiert:

Da geht es eher um einen umfassenderen Teilhabebegriff, der aber aus Sicht der Erwachsenenbildung mindestens genauso wichtig ist. Also die Frage, wie sehr ist eigentlich jemand als Bürger eines Staates in der Lage, seine Rechte als Staatsbürger wahrzunehmen – und zwar nicht nur die Wahlrechte, sondern auch die Möglichkeiten, an politische Informationen zu kommen, seine Meinung zu äußern, sich an politischen Aktivitäten zu beteiligen und Ähnliches (02-22).

Lesen und Schreiben werden dabei zwar durchaus als Kern von Grundbildung angesehen, diese muss aber mit Blick auf Teilhabe und Teilnahme weiter gedacht werden:

Es ist eng, wenn wir nur darüber sprechen, dass die Menschen ausreichend lesen und schreiben können müssen. Damit ist es nicht möglich, einen Zugang zu bekommen und Menschen zu motivieren, sich weiterzubilden. Es muss breiter aufgestellt sein (05-14; ähnlich 02-39).

Bezogen auf *berufliche Teilhabe* wird Grundbildung als Voraussetzung dafür angesehen, überhaupt einem Beruf oder einer bezahlten Tätigkeit nachgehen zu können und in den Arbeitsmarkt integriert zu sein. Grundbildung Erwachsener hat zum Ziel, „in Arbeit kommen“ (02-47) zu können, und umfasst all solche Inhalte und Kompetenzen, die bei der Bewältigung „beruflicher Anforderungen“ (02-22; ähnlich 06-50), beim „Erhalt des Arbeitsplatzes“ (06-50) sowie dabei helfen, „noch bessere Arbeit machen“ (02-47) oder „sich beruflich weiterentwickeln“ (05-12) zu können:

Wenn man aber jetzt zunächst mal davon ausgeht, man möchte den Menschen gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen, dann ist sicher ein wichtiger Aspekt der gesellschaftlichen Teilhabe die Möglichkeit, eigenständig Geld zu verdienen und einem Beruf nachzugehen oder einer beruflichen, bezahlten Tätigkeit nachzugehen. Und dann ist eben die Frage, wie erreicht man das bei diesen Menschen, entweder, dass sie reinkommen in eine bezahlte Tätigkeit, oder dass sie drinbleiben und nicht rausfliegen, oder dass sie innerhalb der Tätigkeit sich auch weiterentwickeln können (02-14; ähnlich 07-26).

Mit diesem Argument wird Grundbildung zugleich abgegrenzt gegenüber solchen Inhalten und Kompetenzen, die aus Sicht der Interviewten nicht primär auf Teilhabe abzielen, wie beispielsweise ein Tanzkurs: „Das ist dann nicht so sehr der Tanzkurs, sondern das ist dann eben mehr der, wo man sagt: Ja, Grundbildung ist wichtig, um Teilhabe zu haben“ (10-16).

Es stellt sich nun die Frage, mit Blick auf wessen Interessen und wessen Nutzen Teilhabe und die dafür notwendigen Inhalte und Kompetenzen definiert werden: Teilnehmende, Betroffene, Wirtschaft, Politik etc.? Wer bestimmt, ob ein Tanzkurs bedeutsam für Teilhabe ist?

Zudem bleibt kritisch zu hinterfragen, ob Teilhabe – insbesondere berufliche Teilhabe – in dem hier dargestellten Sinne nicht beschränkt auf von außen geforderte Anpassung und Bewältigung bestehender, insbesondere gesellschaftlich oder wirtschaftlich definierter Anforderungen und Situationen gedacht wird und damit auch als Ziel und Leitplanke einer Grundbildung Erwachsener einseitig bleibt. Teilhabe verweist laut der Erziehungswissenschaftlerin Roß auf ein sozialstaatliches Leitkonzept, welches eine Schwelle markiert, „deren Unterschreiten durch öffentliches Handeln und soziale Sicherungsleistungen abgefedert werden soll“ (Roß, 2012, S. 23). Dabei besteht allerdings, so Roß, kein Konsens darüber, „[w]ie niedrig/hoch die Schwelle gelegt werden sollte, unter die der Wohlfahrtsstaat niemanden fallen lässt“ (ebd.). Reichen Anpassung und Bewältigung, um „ausreichend“ und „angemessen“ teilzuhaben und zu partizipieren? Und sind die von den Interviewten hierzu angeführten Inhalte und Kompetenzen dafür angemessen und zielführend? In den Interviews scheint ein enger Teilhabebegriff zu dominieren, der Teilhabe auf Teilnahme am Bestehenden reduziert und weitere, insbe-

sondere auf Mitbestimmung zielende Aspekte von Partizipation tendenziell vernachlässigt (Beck, 2013, S. 6; Mayrberger, 2012, S. 7–8). Dem gegenüber steht ein erweitertes, gesellschaftskritisches Teilhabeverständnis, welches im Rahmen der hier vorliegenden Forschungsarbeit zumindest von weiteren Schlüsselakteuren der nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung eingefordert wird:

Was braucht man an Qualifikationen oder Kenntnissen und Fertigkeiten, um an der Arbeitswelt teilzuhaben? Wirklich auch vernünftig teilzuhaben, also nicht nur prekäre Beschäftigung, sondern auch in abgesicherter Beschäftigung. Und das würde ich erstmal als eine Art von Grundbildung aus Sicht der Arbeitswelt bezeichnen (14-16).

Teilhabe bedeutet dann, nicht nur berufliche Anforderungen bewältigen zu können, sondern diese auch kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls strukturell zu verändern: „Denn weniger als je reicht es heutzutage, [...] Partizipation auf die berufliche wie staatsbürgerliche Mitwirkung bei der Exekution der herrschenden Zivilisationsordnung oder das Ausleben partikularer Privatinteressen zu begrenzen“ (Claußen, 2004, S. 17).

Ziel einer solchermaßen auf Partizipation ausgerichteten (Grund-)Bildung ist dann nicht Anpassung, sondern emanzipatorisch-partizipativ verstandenes „Empowerment“ (18-72). Ob die in den Interviews genannten Inhalte, Kompetenzen und Formate hierzu angemessen sind, bleibt ungewiss.

7.2.2 Lebenslanges Lernen und Weiterbildungsteilnahme

In der Kategorie „Lebenslanges Lernen und Weiterbildungsteilnahme“ finden sich Begründungen, die Grundbildung auf das europaweit kommunizierte Programm des Lebenslangen Lernens hin orientieren. Inhalte, Kompetenzen und Formate werden dann als Teil einer Grundbildung angesehen, wenn sie den Einzelnen zum selbstständigen Lernen und zur Teilnahme an Weiterbildung befähigen.

Die Frage, welche Inhalte, Kompetenzen und Formate unter einer Grundbildung Erwachsener zu subsumieren sind, wird von den Interviewten über die Idee des Lebenslangen Lernens thematisiert. Dabei wird Lebenslanges Lernen zunächst im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie definiert als „zielgerichtete Lernfähigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 3). Ziel des Lebenslangen Lernens ist es, die Voraussetzung für umfassende Teilhabe zu schaffen.

Aus Perspektive der Interviewten der öffentlichen Bildungsverwaltung ergibt sich die Notwendigkeit Lebenslangen Lernens insbesondere aufgrund äußerer gesellschaftlicher Veränderungen und Wandlungsprozesse, wie beispielsweise Globalisierung und

technischem Wandel, welche eine stete Veränderung der Teilhabevoraussetzungen – und damit auch dessen, was unter dem Stichwort Grundbildung als notwendig angesehen wird – zur Folge haben:

Es ist eben auch ein Prozess, weil Grundbildung etwas ist, was sich auch immer, immer, immer, immer ändert. Vielleicht hat man unter Grundbildung früher was anderes verstanden, als es jetzt ist. Auf jeden Fall ist es so, dass Grundbildung als Teil des lebenslangen Lernens für alle Erwachsenen irgendwo auch unumgänglich ist (03-29).

Während die Ausrichtung von Grundbildung am Ziel umfassender Teilhabe eine Art Maximalansatz formuliert, stellt die Idee des lebenslangen Lernens ein Minimalkonzept von Grundbildung dar. Grundbildung Erwachsener umfasst demnach all solche Inhalte, Kompetenzen und Formate, die den „Schlüssel zum Erwerb aller möglichen weiteren Kompetenzen“ (02-27) darstellen, d.h. den Einzelnen dazu befähigen, sich selbstständig weitere Inhalte und Kompetenzen anzueignen und auf diese Weise sich permanent weiterentwickeln zu können: „Grundbildung heißt eigentlich die Bildung, die man zuerst haben muss, um zumal fähig zu werden, fähig zu sein, um sich überhaupt fortzubilden“ (04-24; ähnlich 02-25, 06-28, 06-48). Im Unterschied zum Ziel der Teilhabe geht es hier bei Grundbildung also nicht primär um die für Teilhabe wichtigen Kompetenzen, sondern um jene grundlegenden Inhalte und Kompetenzen, die dann – allerdings in einem weiteren Schritt – den Erwerb von teilhaberelevanten Kompetenzen und Inhalten ermöglichen. Insbesondere das Lesen und Schreiben nimmt hier eine Schlüsselrolle ein, da es als grundlegende Voraussetzung für den Erwerb aller weiteren Inhalte und Kompetenzen angesehen wird: „Für jemanden, der nicht ausreichend lesen und schreiben kann, ist die Aufnahme eines Lernprozesses, welcher Art auch immer, der beruflichen Weiterbildung weitgehend ausgeschlossen“ (08-62). Unbeachtet bleibt hier allerdings, dass Weiterbildung gerade auch am Arbeitsplatz in Form von beispielsweise Einweisung, Stapler- und/oder Maschinenscheinen oder auch Erste-Hilfe-Kursen in erster Linie am Objekt stattfindet und mit recht wenig Schriftsprache auskommt.

Zugleich verbindet sich mit der Idee des lebenslangen Lernens das Ziel, mehr Menschen dazu zu befähigen, an Bildungsangeboten teilzunehmen und in deren Kontext zu lernen. So umfasst Grundbildung diejenigen Inhalte und Kompetenzen, die es dem Einzelnen ermöglichen, „auf Hilfeleistungen in Form von Bildungsangeboten zugreifen zu können, um im beruflichen Alltag oder auch insgesamt im Alltag bestimmten Anforderungen auch entsprechen zu können“ (06-20). Auch hier steht das Ziel im Vordergrund, den Einzelnen zu befähigen, selbstständig diejenigen Kompetenzen und Inhalte zu erwerben, die für gesellschaftliche und berufliche Teilhabe notwendig sind. Insbesondere die Zielgruppe der Bildungsfernen und -benachteiligten rückt dabei in den Fokus von Grundbildungsangeboten (05-04; ähnlich 09-02).

7.2.3 Zwischenreflexion: Wessen Interessen?

Beide Begriffe – sowohl Teilhabe als auch Lebenslanges Lernen – werden von den Interviewten herangezogen, um Inhalte, Kompetenzen und Formate einer Grundbildung Erwachsener zu bestimmen und diese zu legitimieren. Implizit mitzulaufen scheint dabei die Hoffnung, dass sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Interessen auf diese Weise berücksichtigt werden können und Grundbildung somit potenziell für alle Individuen und gesellschaftlichen Gruppen gleichermaßen relevant und bedeutsam ist. Einen entsprechenden Eindruck vermittelt beispielsweise der in der Bildungspolitik aufgegriffene Diskurs zu „wider benefits of learning“,³³ welcher den individuellen, gesellschaftlichen und auch wirtschaftlichen Nutzen einer Erwachsenen- und Weiterbildung thematisiert und damit unterschiedliche Interessen zugleich zu bedienen in der Lage scheint (Schuller, Preston, Hammond, Brassett-Grundy & Bynner, 2004; Manninen, 2013). Die Argumentation der Politik ist dabei laut Roß wie folgt angelegt:

Wenn möglichst viele/alle lebenslang, lebensweit und lebensbreit lernen, dann erhöht sich das Humankapital insgesamt und der wirtschaftliche Erfolg steigt. Wenn es daraufhin (der kausale Zusammenhang wird unterstellt) dem eigenen Betrieb, dem Standort Deutschland oder dem Wirtschaftsraum Europa als Ergebnis der gemeinsamen Anstrengungen besser gehen sollte, dann würde sich das in dieser Sichtweise auf die Lebenslage (Einkommen, Wahlmöglichkeiten bezüglich Bildung, Arbeit, Freizeit usw.) aller (?) positiv auswirken können/sollen (Roß, 2012, S. 31).

Tatsächlich aber wird innerhalb des Erwachsenen- und Weiterbildungsdiskurses immer wieder Kritik an von außen an die Einzelnen herangetragenen normativen Instrumentalisierungs- und Anpassungsansprüchen geäußert: Welchen Zielen und wessen Interessen dient Erwachsenenbildung? Welche Rolle spielen die Interessen des Subjekts, welche die anderer Akteure, beispielsweise aus Wirtschaft und Politik? Und wie lässt sich einer (Selbst-)Optimierung des Subjekts im Hinblick auf von außen herangetragene Anforderungen an Lernen entgegenwirken? Dabei illustriert Daniela Holzer, bezogen auf zentrale Grundbegriffe der Erwachsenen- und Weiterbildung, dass ursprünglich emanzipatorisch gedachte, das Subjekt bekräftigende Konzepte und Begriffe heute häufig unbemerkt durch fremde Interessen unterhöhlt und beispielsweise neoliberal gewendet werden. Sie weist aber zugleich auf die in diesem dialektischen Moment der Begriffe bestehende Möglichkeit ihrer Wendung hin (Holzer, 2014). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach den dem Grundbildungsbegriff vielleicht auch weniger offensichtlich zugrunde liegenden Interessen.

33 Siehe hierzu auch das EU-Projekt „BeLL – Benefits of Lifelong Learning (Zum individuellen und sozialen Nutzen allgemeiner Erwachsenenbildung)“.

In den Interviews selbst wird mit Blick auf die Ausgestaltung einer an Partizipation ausgerichteten Grundbildung Erwachsener zunächst zwischen einem individuell und einem gesellschaftlich ausgerichteten Zugang unterschieden: „Grundbildung enthält ja auch schon solche Erklärungen wie zum Beispiel Grundlage, Fundament, Voraussetzung. Der Grundbildung liegt sowohl eine gesellschaftliche als auch individuell gesteuerte Definition zugrunde“ (06-18; ähnlich 06-20).

Im Sinne einer *individuell gesteuerten* Definition von Grundbildung wird auf die je individuellen Bedürfnisse Einzelner im Hinblick auf Teilhabe und Lernen hingewiesen. Dabei wird betont, dass sich Grundbildung vor diesem Hintergrund kaum eindeutig festlegen lasse, sondern in seiner Ausgestaltung mit den Interessen Einzelner variere:

Ich denke, dass vielleicht auch Grundbildung für jeden ein bisschen was anderes ist. [...] Dass jeder irgendwo auch so ein bisschen einen anderen Bedarf an Grundbildung hat (03-51; ähnlich 01-26).

Das bestimmt jede Person für sich selbst, was für Grundbildung oder Grundwissen ich benötige, um bestimmten Anforderungen im Alltag auch entsprechen zu können (06-18).

Damit verbunden ist häufig die wahrgenommene Unmöglichkeit, bestimmte Inhalte, Themen und Kompetenzen einer Grundbildung Erwachsener vorab und übergreifend zu definieren, ohne die spezifischen Teilhabe- und Lerninteressen der Einzelnen zu ignorieren.

Geht es aber um die konkrete Ausgestaltung und Benennung von Inhalten, Themen und Kompetenzen einer Grundbildung Erwachsener, so sind es vor allem die als „Bedarfe“ oder „Anforderungen“ bezeichneten Ansprüche, die von den Interviewten zur Legitimation herangezogen werden. Diese *gesellschaftlich gesteuerte* Seite einer Grundbildung Erwachsener legt den Referenzpunkt weniger auf den Einzelnen und seine Bedürfnisse, sondern orientiert sich an den von Dritten formulierten Interessen und Sichtweisen zu Partizipation, Lebenslangem Lernen und Grundbildung. Auch hier werden Unverfügbarkeiten thematisiert, welche auf sich kontinuierlich verändernden Partizipations- und Lernanforderungen basieren:

Grundbildung selber ist etwas, was man ja auch nicht fassen kann. Grundbildung muss man vielleicht auch mal bezogen auf den gesellschaftlichen Wandel sehen. Also ich behaupte mal, dass Grundbildung auch vom gesellschaftlichen Wandel geprägt ist, dass es etwas Prozesshaftes ist, das sich ändert. Dass da ja auch im Prinzip immer wieder neue Bedarfe sind. Also so, wie sich die Gesellschaft wandelt, muss auch die Grundbildung sich im Prinzip neu orientieren (03-19; ähnlich 14-10, 16-74, 18-10).

Während ein technischer Wandel die Notwendigkeit vor allem IT-bezogener Kompetenzen und Inhalte impliziert, werden Globalisierungsprozesse zur Legitimation von sprachbezogenen Grundkompetenzen herangezogen (03-19).

Zudem ist auch von einer *förderpolitisch* motivierten Eingrenzung einer Grundbildung Erwachsener die Rede: „Förderpolitisch müsste man das natürlich unterscheiden, was zu einer Grundbildung gehört“ (06-34; ähnlich 08-80, 11-42).

Es wird deutlich, dass bereits auf dieser semantischen Ebene eine Reihe unterschiedlicher Interessen – implizit eingeschrieben in die öffentlich legitimen Begriffe „Partizipation“, „Teilhabe“ und „Lebenslanges Lernen“ – an das Grundbildungsverständnis herangetragen wird. Dabei sind die Begriffe keineswegs so eindeutig, wie sie es vorzugeben scheinen. Denn offenbar sind es nicht nur die Individuen, die den Ausgangspunkt der konkreten Bestimmung von Grundbildung darstellen, sondern auch gesellschaftliche, berufliche sowie förderpolitische Interessen und Anforderungen. Gerade diese von außen herangetragenen Ansprüche, die von der öffentlichen Bildungsverwaltung reproduziert werden, beeinflussen die Bestimmung des Verständnisses von Grundbildung mit, indem sie gleichsam den legitimen Rahmen für die individuell als bedeutsam ausgewählten Kompetenzen und Inhalte definieren – immer aber *scheinbar* auf allgemeine Ziele wie Partizipation, Teilhabe und Lebenslanges Lernen ausgerichtet sind.

Gegenstand des folgenden Kapitels ist es, diese spezifische *Partikularität* der dem Begriff „Grundbildung“ inhärenten Interessen transparent zu machen. Welche Interessen und *wessen* Interessen werden von der öffentlichen Bildungsverwaltung aufgegriffen? Und welche Bedeutung haben sie für das Verständnis von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung, welche sich genau an der Schnittstelle unterschiedlichster Interessen befindet?

7.3 Partikularinteressen im Spannungsfeld von Verwaltung, Politik und Praxis

Die zweite Begründungslinie „Partikularinteressen im Spannungsfeld von Verwaltung, Politik und Praxis“ umfasst solche Begründungen und Legitimationen, die auf *partikulare*, das heißt *besondere Interessen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen und Akteure* verweisen. Unterschieden werden dabei drei Hauptinteressen, nämlich die Eingrenzung der Zuständigkeit und Verantwortlichkeit, die Bereitstellung zusätzlicher Finanzmittel sowie die Erhöhung der Teilnehmendenzahlen mit dem Ziel, Erfolg und Wirksamkeit der Förderung sichtbar zu machen. Diese partikularen Interessen haben insbesondere Einfluss darauf, welche Dimensionen und Aspekte einer Grundbildung Erwachsener aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung als einer Förderung angemessen betrachtet werden.

Die zweite Begründungslinie zeigt sich vor allem im weiteren Verlauf der Interviews, wenn es um die hinter dem Verständnis von Grundbildung liegenden Aushandlungs- und Interessenkonflikte im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung geht. Weniger bezogen auf allgemeine, am Allgemeinwohl orientierte Ziele, sondern vielmehr ausgerichtet an *partikularen Interessen*, die im Zusammenhang mit spezifischen Interessen, Machtverhältnissen und Handlungslogiken im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung zu sehen sind, werden von den Interviewten weitere Begründungen geäußert: die Begrenzung der Zuständigkeit und Verantwortlichkeit, die Bereitstellung zusätzlicher Finanzen und Fördermittel sowie die Erhöhung der Teilnehmendenzahlen mit dem Ziel, Erfolg und Wirksamkeit der Förderung sichtbar zu machen.

Bedeutsam ist, dass von dieser Begründungslinie vor allem eine restringierende Wirkung auf das Grundbildungsverständnis ausgeht. Das heißt: Was eine Grundbildung Erwachsener umfasst, ist aus Perspektive der Interviewten nicht nur daran zu bemessen, ob es dazu beiträgt, Teilhabe und Lebenslanges Lernen zu verbessern. Vielmehr ist relevant, ob diese partikularen Interessen im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung bedient werden, Grundbildung also im Einklang mit der formalen Zuständigkeit, der Finanzierung und dem Ziel der Erhöhung der Teilnehmendenzahlen steht. Folglich wird diese zweite Begründungslinie vor allem auch dann herangezogen, wenn es um die Rechtfertigung all solcher Inhalte, Kompetenzen und Formate geht, die gerade nicht (mehr) als Teil einer Grundbildung Erwachsener angesehen werden. Die hier wirksame Begründungslogik lautet entsprechend:

Wenn bestimmte, auf Partizipation ausgerichtete Inhalte, Kompetenzen, Kontexte und Formate (nicht) mit der Eingrenzung der formalen Zuständigkeit, der Ausweitung der Fördermittel und/oder der Erhöhung der Teilnehmendenzahlen im Einklang stehen, dann lassen sich diese vernünftigerweise (nicht) unter einer Grundbildung Erwachsener subsumieren.

Denn während über die allgemeinwohlorientierte Begründungslinie zunächst überhaupt ein legitimer Förderauftrag an die öffentliche Bildungsverwaltung herangetragen wird, stellt sich die Frage ihrer angemessenen Umsetzung angesichts finanzieller, rechtlicher und institutioneller Rahmungen. Lässt sich eine umfassend auf Teilhabe ausgerichtete Grundbildung Erwachsener durch die öffentliche Bildungsverwaltung überhaupt fördern und finanzieren? Ist dies rechtlich möglich sowie im Interesse der im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung handelnden Akteure? Die anfangs in den Interviews noch bedingungslos geäußerte Begründungslinie „Partizipation“ verliert auf diese Weise zunehmend an Bedeutung und wird durch diese partikularen Interessen in ihrer Konsequenz für das Verständnis von Grundbildung eingeschränkt. Ein detaillierter Einblick in diese Begründungslinien – Zuständigkeit und Verantwortlichkeit eingrenzen

(Kapitel 7.3.1), zusätzliche Fördermittel bereitstellen (Kapitel 7.3.2) sowie Anzahl der Teilnehmenden erhöhen (Kapitel 7.3.3) – folgt im Weiteren.

7.3.1 Zuständigkeit und Verantwortlichkeit eingrenzen

Die Kategorie „Zuständigkeit und Verantwortlichkeit eingrenzen“ umfasst Begründungen, die sich auf das Interesse der öffentlichen Bildungsverwaltung beziehen, den mit dem Begriff „Grundbildung“ einhergehenden Förderanspruch angesichts knapper Mittel möglichst begrenzt zu halten. Dazu wird der Zuständigkeitsbereich zum einen mit Blick auf die in den meisten Ländern vorhandenen Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze definiert, zum anderen über Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten anderer Ministerien und Ressorts abgegrenzt. Für das Verständnis von Grundbildung hat dies zur Folge, dass bestimmte Inhalte, Kompetenzen und Formate – vor allem formale Bildungsangebote – aus dem Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung ausgeklammert werden und es letztlich zu einer gewissen Betriebsblindheit kommt.

Ausgangspunkt dieser Begründung ist der mit dem Grundbildungsverständnis einhergehende Förderanspruch, der von verschiedenen Seiten an die öffentliche Bildungsverwaltung herangetragen wird:

Wenn ich sage, das ist so sehr eine Grundvoraussetzung, Grundbildung zu haben, um Teilhabe zu haben, dann ist natürlich immer schnell die Frage danach, so dass man denkt: Ja, wenn das Voraussetzung von Teilhabe ist, muss da auch der Staat was dafür tun, dass Teilhabe stattfinden kann. Und das ist ja eigentlich immer der Punkt, wo es anfängt schwierig zu werden (10-40; ähnlich 08-28, 09-20, 10-38, 10-46).

Die Schwierigkeit, die hier thematisiert wird, bezieht sich insbesondere auf die Problematik zwischen umfassendem, auf Teilhabe ausgerichteten Förderanspruch und der als knapp bewerteten finanziellen Ausstattung der öffentlichen Bildungsverwaltung. Denn wird Grundbildung als umfassender, auf Teilhabe ausgerichteter Anspruch aller betrachtet, so kommt dem Staat folglich der Auftrag zu, dieses öffentliche Gut auch für alle in angemessener Weise bereitzustellen. Folglich ist auch die Bestimmung einer Grundbildung Erwachsener somit aus Sicht der Befragten „immer wieder mit Finanzierungsfragen verbunden“ (05-02) und wird zu einem Abgrenzungsproblem:

Aber wer muss das bezahlen? Diese Frage ist, glaub ich, eine, die ganz oft nicht gestellt wird und nicht diskutiert wird, aber die unterschwellig mitläuft. [...] Und insofern gibt es natürlich auch da Bemühungen, dass es begrenzt wird, damit es bezahlbar bleibt. Aber

ohne das so auszusprechen, weil ich glaube, viele haben auch Angst, solche Diskussionen zu führen. Das ist ja nicht opportun zu sagen: Ja, es gibt Grenzen. Sondern man möchte ja eher sagen: Ja, das ist wichtig und selbstverständlich und wenn das Voraussetzung für Teilhabe ist (10-46; ähnlich 05-24, 06-34, 09-27, 09-70, 12-56).

Eine legitime Möglichkeit, den Förderanspruch einer Grundbildung Erwachsener einzugrenzen, besteht dabei aus Sicht der Interviewten in einem Verweis auf offizielle, formale Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten auf Ebene der Förderpolitik. Dabei wird Grundbildung durchaus als „Querschnittsaufgabe“ (05-42) mit Bezügen zu verschiedenen Ressorts und Ministerien verstanden, wobei die jeweiligen Zuständigkeiten klar und trennscharf voneinander abzugrenzen sind:

Aber auch da ist mir wichtig, den Querschnitt zu sehen. Sie sagten ja grade, man müsste das dann eigentlich doch dann breiter fassen, auch um Bezüge zu anderen Ressorts herzustellen. Ja, das ist richtig und gleichzeitig geht es immer wieder um die Frage: Wer finanziert welchen Beitrag? Welchen Beitrag liefert die Weiterbildung und welchen Beitrag können aber auch andere Bereiche leisten? (05-42)

Nicht alle können alles fördern. Also muss klar sein, wer welche Zuständigkeiten hat (05-98; ähnlich 05-44).

Der Förderanspruch wird zum einen an die in den meisten Ländern vorhandenen Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze rückgebunden und konturiert, gleichzeitig finden aber auch Abgrenzungen zu anderen Ministerien und Ressorts statt, die zu einer zusätzlichen Begrenzung des Förderanspruchs sowie des damit verbundenen Verständnisses von Grundbildung beitragen. Letztendlich lässt sich insofern gewissermaßen eine Betriebsblindheit gegenüber anderen Sichtweisen auf Grundbildung konstatieren.

7.3.1.1 Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze der Länder

In den Bundesländern, in denen ein Gesetz zur Förderung der Erwachsenen- und Weiterbildung vorhanden ist, rechtfertigen die Interviewten die Ein- und Abgrenzung einer als förderfähig angesehenen Grundbildung Erwachsener in der Regel zunächst mit Blick auf diese Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze, welche insbesondere festlegen, welche Institutionen und Angebote unter welchen Bedingungen und in welcher Art und Weise als förderfähig anerkannt und bezuschusst werden.

Insbesondere dann, wenn die staatliche Förderung sich nicht (nur) auf Personalkosten, sondern auf Unterrichtsstunden oder Projekte³⁴ bezieht, finden sich in den Wei-

34 Die Förderung im Rahmen der Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze der Länder geschieht über Unterrichtszuschüsse, Personal- oder auch Projektförderung (04-06, 06-10, 12-42).

terbildungsgesetzen in der Regel konkrete Leistungskataloge mit denjenigen Angeboten und Maßnahmen, die als förderfähig oder nicht förderfähig angesehen werden (04-16, 06-09). Interessant ist allerdings, dass in keinem dieser Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze eine explizite Definition des Verständnisses von Grundbildung vorzufinden ist, lediglich in manchen Absätzen schlagwortartig auf „kompensatorische Grundbildung“ (05-02, 11-28) verwiesen wird.

Auf die Frage, wo sich in den Gesetzen eine Grundbildung Erwachsener förderrechtlich abbildet, verweisen einige der Interviewten auf einzelne Aspekte dieser recht offen gehaltenen Leistungskataloge und sprechen von Grundbildung als einem „Querschnittsthema“ (06-22) oder „Querschnittsbereich“ (05-02), welcher eine Vielzahl anderer Themen und Inhalte der üblicherweise bereits von den Einrichtungen abgedeckten Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung streift: „Wir sind mit diesem Begriff bisher sehr pragmatisch umgegangen. [...] Das ist nicht en detail festgeschrieben“ (08-20). Dass Grundbildung im Gesetz nicht detailliert umrissen und festgeschrieben ist, hängt auch damit zusammen, dass den Weiterbildungseinrichtungen über das Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetz mit dem Prinzip der „Freiheit der Lehre“ das Recht auf selbstständige Gestaltung des Lehrplans eingeräumt wird. Die Träger können selbst bestimmen, was sie anbieten: „Wir überlassen dann dem Träger das, was er dann oder was die Einrichtung vor Ort dann besonderes anbietet da“ (09-02; ähnlich 04-10, 12-32). Insbesondere die Volkshochschulen werden offenbar gegenüber weiteren öffentlichen Trägern und Einrichtungen besonders bevorzugt (08-04, 11-40). Dass Grundbildung quasi als Querschnitt der dort bereits angebotenen und geförderten Angebote gedacht wird, liegt im Interesse der staatlich anerkannten Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen, die an einer möglichst umfangreichen Förderung ihrer Angebote interessiert sind: „Natürlich haben auch die Einrichtungen selber ein Interesse, dass man natürlich möglichst viele, viele Grundbildungsbereiche oder Angebote darunter subsumiert, indem man sagt: Das ist Grundbildung“ (03-49).³⁵

Deutliche Eingrenzungen des Förderanspruchs mit Blick auf das Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetz finden sich vor allem mit Blick auf zwei Argumente. Zum einen wird betont, dass die Zielgruppe der Bildungsfernen und -benachteiligten besonders im Fokus der öffentlichen Förderung auf Basis des Gesetzes stehe:

Angesichts der knappen öffentlichen Mittel wird jedes Land ja immer wieder schauen, wo und an welchen Punkten können Länder noch Maßnahmen finanzieren, wo ist es vielleicht nicht Aufgabe des Staates, hier Maßnahmen zu finanzieren. Unser Weiterbil-

35 Ähnlich zu der hier angesprochenen Sorge wurde eines der angefragten Interviews abgesagt mit der Begründung, die anerkannten Einrichtungen würden – sollte eine verbindliche Definition gegeben werden – zuhauf vor der Tür des Ministeriums stehen und Fördermittel einklagen. Auch hier wird die Brisanz des Themas deutlich.

dungsgesetz nimmt alle in den Blick und gleichzeitig haben wir aber auch den Auftrag zu gucken, wie Menschen, die eher bildungsungewohnt sind, dazugewonnen werden können, z.B. Lesen und Schreiben zu lernen. Also da findet dann schon ein Blick statt auf diejenigen, die eher fern der Bildung stehen (05-04).

Eine zu starke Ausweitung des Verständnisses von Grundbildung auf andere Zielgruppen und damit möglicherweise verbundene höhere Kompetenzen wird als problematisch angesehen, da so die ohnehin knappen Ressourcen nicht mehr denjenigen zugute kämen, die einer Förderung am meisten bedürfen:

Und das ist glaub ich die etwas umstrittenere Diskussion, auch bei der Alphabetisierung nicht nur den Level-One im Auge zu haben, wie das lange bei der Alphabetisierungsarbeit war, sondern es geht ja auch um die Levels 2 und 3. Und daran entzündet sich dann die Diskussion: Haben wir dann auch noch genügend Ressourcen für die Level-One-Leute, weil die sozusagen von der sozialen Einordnung her sicherlich die am meisten privilegierten Menschen sind (08-78).

Auch in einigen Kontrastinterviews wird darauf hingewiesen, dass darauf zu achten sei, „dass die anderen nicht verloren gehen, so diese niedrigeren Levels“ (17-70). Hier wird auf das Matthäus-Prinzip hingewiesen, welches auf ungerecht verteilte Bildungs- und Teilhabechancen vor allem mit Blick auf benachteiligte Gruppen aufmerksam macht.³⁶ Inhalte und Kompetenzen, die nicht dem Ziel dienen, gerade bildungsferne Menschen in Lern- und Bildungsprozesse zu bringen – wie aus Perspektive der Interviewten die Rückenschule (05-30) oder auch Englisch als Fremdsprache (08-74) – werden so aus dem Verständnis von Grundbildung ausgeklammert.

Zum anderen wird betont, dass im Hinblick auf die Förderfähigkeit eines Angebots stets zu prüfen sei, ob der gesellschaftliche Nutzen den persönlichen Nutzen überwiegt. Mit diesem Argument werden Rückenkurse, die zum regulären Angebot beispielsweise von Volkshochschulen gehören, nicht als Teil einer förderfähigen Grundbildung Erwachsener betrachtet:

Wir haben aber eine breite Diskussion gehabt: Ist denn diese Rückenschule jetzt förderfähig oder nicht? Und irgendwann ist als Konsens verabredet worden, dass bei der Maßnahme geguckt werden muss, ob der persönliche Nutzen hier höher ist als der gesellschaftliche Nutzen. Und wenn hier nur steht Rückenschule, dann würde ich vom Titel her infrage stellen und mir erst einmal genau angucken, was wird denn in diesem Programm gemacht. [...] Die Rückenschule selbst gehört meines Erachtens nicht zur Grundbildung hinzu (05-27; ähnlich 07-90).

36 Zu den Gerechtigkeitsimplikationen und dem legitimatorischen Wert des Matthäus-Prinzips siehe den Beitrag „Gerechtigkeit und Weiterbildung“ von Dörner und Schäffer (2012).

Dieses Argument des gesellschaftlichen Nutzens wird vor allem im Kontext der Förderfähigkeit von Gesundheits- und Bewegungsangeboten genutzt, um die Abgrenzung zu den nicht als Teil der Erwachsenen- und Weiterbildung betrachteten Sportangeboten – die nämlich einer anderen Förderung unterliegen – einzuhalten³⁷ (09-04, 12-62).

Im Zusammenhang damit, was nach dem jeweiligen Gesetz als Teil der förderfähigen Erwachsenen- und Weiterbildung angesehen wird, ergeben sich auf diese Weise neue Räume für die legitime Gestaltung des Verständnisses von Grundbildung im Einklang mit der bisherigen Förderpraxis der öffentlichen Bildungsverwaltung. Zugleich erfolgt mit der Legitimierung des Grundbildungsverständnisses durch gesetzliche Zuständigkeiten eine Abgrenzung zu der Zuständigkeit anderer Ministerien und Ressorts. Dies führt dazu, dass bestimmte Inhalte, Kompetenzen, Zielgruppen und Formate zwar möglicherweise als inhaltlich zu einer Grundbildung Erwachsener zugehörig angesehen werden, aufgrund der offiziellen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten anderer Ressorts und Ministerien „formal betrachtet“ (11-04) allerdings nicht Teil des Grundbildungsverständnisses der öffentlichen Bildungsverwaltung darstellen. Von Bedeutung für die in den Interviews geäußerte Ein- und Abgrenzung des Förderanspruchs einer Grundbildung Erwachsener sind dabei vor allem die Abgrenzungsversuche gegenüber der für Schule sowie Lehrerinnen- und Lehrerbildung zuständigen Ressorts, des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) von Bedeutung.

7.3.1.2 Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Abgrenzung von den für Schule sowie Lehrerinnen- und Lehrerbildung zuständigen Ministerien und Ressorts erfolgt in den Interviews mit Blick auf die Frage, ob nachholende Schulabschlüsse und der zweite Bildungsweg Teil einer Grundbildung Erwachsener darstellen. Liegt die Zuständigkeit für die Förderung des zweiten Bildungswegs im Bereich der für Weiterbildung zuständigen Bildungsverwaltung der Länder bzw. ist sie über das Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetz abgedeckt, so werden nachholende Schulabschlüsse in der Regel auch als Teil einer Grundbildung Erwachsener von den jeweiligen Interviewten genannt:

Wir haben halt natürlich diese klassischen Angebote zum zweiten Bildungsweg. Das wird ja seitens des Landes auch sehr unterstützt hier, das ist ja eine 100-Prozent-Förderung. In anderen Bundesländern wäre das ja im staatlichen Schulsystem – hier nicht. Also hier machen es die Träger, aber die bekommen ja eigentlich eine sehr gute Förderung für die Sache (09-60).

37 Zum Spannungsfeld zwischen öffentlichen Einrichtungen und Sportverbänden siehe auch Völkening (2014, S. 36).

Anders der Fall, wenn die Förderung formal anderen Verwaltungseinheiten zugeordnet ist, beispielsweise den für Schule sowie Lehrerinnen- und Lehrerbildung zuständigen Ressorts und Ministerien:

Die Schulabschlüsse sind von der Verantwortlichkeit hier im Kultusministerium angesiedelt, gehören aber nicht in den Bereich der Weiterbildung, sondern fallen unter das Schulgesetz. Und das ist eine ganz andere Ebene. [...] Inhaltlich hat das schon Berührungspunkte, [...] aber von der Organisation und Finanzierung ist es völlig getrennt (07-50 bis 07-54; ähnlich 12-46).

Die deutlich werdende Diskrepanz zwischen inhaltlicher Eingrenzung und formaler Abgrenzung äußert sich in den Interviews darin, dass ein Schulabschluss – inhaltlich betrachtet – mindestens bis zum Hauptschulabschluss oder mittleren Schulabschluss als Teil einer Grundbildung verstanden wird, weil er heutzutage die Voraussetzung dafür darstellt, überhaupt einen Beruf ergreifen zu können (11-04; Kapitel 6.5.3). Auf formaler, förderpolitischer Ebene werden nachholende Schulabschlüsse dann allerdings nicht als Teil einer Grundbildung Erwachsener angesehen, sondern beispielsweise unter den Stichworten Schule, Elternbildung sowie Lehrerinnen- und Lehrerbildung diskutiert. In diesen Fällen wird die Förderzuständigkeit dann diesen entsprechenden Verwaltungseinheiten zugeordnet, auch wenn diese die Zuständigkeit nicht unbedingt bei sich sehen: „Da hatten wir ja schon ziemlich Schwierigkeiten, das auch unterzubringen in dem dafür zuständigen Arbeitsbereich in der KMK, also Lehrerbildung“ (11-06).

Verbunden mit der Problematik unterschiedlicher Zuständigkeiten ist zudem die aus Sicht der Interviewten geäußerte Gefahr möglicher Konflikte und „Schuldzuweisungen“ (11-08). Werden nachholende Schulabschlüsse beispielsweise als Teil einer Grundbildung Erwachsener thematisiert, könnte dies als ein Scheitern vor allem der Schulen sowie der Lehrerinnen und Lehrer ausgelegt werden:

Oder wird hier immer mitgedacht, dass man möglicherweise da in irgendwelche Kalamitäten gerät, dass man eigene Systeme hat, die nicht funktionieren? Also vorsichtig gesagt. Und insofern ist das ein bisschen ein schwieriges Kapitel mit den Schulabschlüssen. Aber es liegt halt schon mindestens direkt daneben und wird immer wieder diskutiert. Also allein schon die Tatsache, dass immer wieder teilweise auch gesagt wird: Nein, das ist was anderes! – Das weist ja auch schon darauf hin, dass es da so eine gewisse Unklarheit gibt (11-06).

Diese Unsicherheit spiegelt sich auch in dem von der Kultusministerkonferenz 2015 publizierten Länderbericht zur Umsetzung der nationalen Strategie wider (Arbeitskreis Weiterbildung der Kultusministerkonferenz, 2015, S. 18), worauf ebenfalls in einem der Interviews hingewiesen wird:

Man hat jetzt im Rahmen der nationalen Strategie schon ziemlich klar festgelegt, dass es da jetzt nicht um das Nachholen von Schulabschlüssen geht. Das steht glaub ich auch in so einem vorgeschalteten Text, mindestens zu diesem Bericht, den die Länder ja gemacht haben. Aber da gibt es so eine gewisse Unsicherheit eben (11-04; ähnlich 03-33).

7.3.1.3 Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)

Die Unterscheidung von inhaltlicher Eingrenzung und formaler, förderpolitischer Abgrenzung zeigt sich ebenso am Beispiel der von dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geförderten Integrations- und Alphabetisierungskurse für Migrantinnen und Migranten. Diese werden von einigen der Interviewten zwar inhaltlich, aber nicht formal als Teil einer Grundbildung betrachtet: „Im erweiterten Sinne ist das schon eine Grundbildung, aber hier sind ja die Verantwortlichkeiten wieder ganz anders geregelt. Das berührt sich bei uns nicht“ (07-44).

Die inhaltlichen Verbindungen beruhen dabei zum einen auf als grundlegend angesehenen Kompetenzen und Inhalten, wie insbesondere Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie politisch-kulturelle Orientierung (01-82), zum anderen werden Überschneidungen im Hinblick auf die Bildungsbedarfe derjenigen gesehen, die als Zielgruppen von Integrationskursen und Grundbildungsangeboten angesprochen werden. Da die formale Zuständigkeit der Integrationskurse für Migrantinnen und Migranten allerdings offiziell beim BAMF liegt, können diese aus Sicht der Interviewten formal nicht als Teil einer Grundbildung Erwachsener betrachtet werden:

Da ist eben das Problem, dass man das formal immer streng abgrenzen muss, allein schon wegen der Förderung durch das Bundesministerium. Aber anbetrachlich der Menschen, die in diesen Kursen sind, da sind welche dabei, da geht es halt nicht nur darum, dass sie jetzt eben Deutsch lernen und auch die lateinische Schrift lernen, sondern da geht es darum, dass noch viel mehr gelernt werden muss. Das ist für diejenigen, die das in den Volkshochschulen machen, natürlich ein Thema. [...] Nur formal ist man halt gezwungen, das immer sehr sauber zu trennen (11-56; ähnlich 06-82).

Das ist nur ein vollständig anderes Organisations- und Fördersystem. Aber diese inhaltlichen Parallelen oder diese inhaltlichen Verbindungen sind an sich gegeben (07-58).

Und ähnlich wie bei den nachholenden Schulabschlüssen distanziert sich auch der von den Ländern publizierte Bericht zur Umsetzung der nationalen Strategie von den sich an Migrantinnen und Migranten richtenden Alphabetisierungs- und Integrationskursen, deren Förderung sowie die entsprechende Berichterstattung dem BAMF obliegt (Arbeitskreis Weiterbildung der Kultusministerkonferenz, 2015, S. 1):

Wir haben aus Ländersicht – jetzt zieh ich mich mal auf den KMK-Bericht zurück, den wir geschrieben haben, der auch im Netz auf der Seite der Kultusministerkonferenz steht – wir haben immer gesagt: Selbstverständlich sind die Länder auch im Bereich der Integrationskurse sehr aktiv! Dazu würden wir jetzt zahlenmäßig uns gar nicht weiter verhalten wollen, weil das Zuständigkeiten im Bereich des Ressorts des Inneren sind. Und in dem Bereich wird viel gemacht, aber es würde jetzt hier unsere Zuständigkeit in der Weiterbildung glaube ich weit übersteigen, wenn wir jetzt auch noch anfangen würden, hier weiter zu gucken (05-94).

Fraglich ist, inwieweit sich diese Trennung – gerade auch angesichts der zunehmenden Flüchtlingszahlen in Europa – aufrechterhalten lässt. So stehen insbesondere Angebote zur Grundbildung im ländlichen Raum zunehmend vor der Herausforderung, dass Lese- und Schreibkurse aufgrund mangelnder Teilnehmendenzahlen auch für Menschen mit einer anderen Erstsprache geöffnet werden müssen, um die notwendigen Teilnehmendenzahlen erreichen zu können.

7.3.1.4 Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS)

Ein deutliches Abgrenzungsinteresse findet sich auch im Hinblick auf die Förderzuständigkeit des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) und der dieser unterstehenden Bundesagentur für Arbeit (BA). Während die Bildungsverwaltung der Länder entsprechend der Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze in erster Linie für allgemeine, kulturelle und politische Weiterbildung zuständig ist, übernimmt der Bund über BMAS und BA die Förderung beruflicher Weiterbildung und Qualifizierung. Damit steht insbesondere die Frage im Raum, ob Aspekte der außerschulischen beruflichen Weiterbildung Gegenstand des Verständnisses von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung sein können oder aufgrund unterschiedlicher Zuständigkeiten ausgegrenzt werden.

In den Interviews selbst wird von den Interviewten zwar immer wieder Bezug auf berufliche und arbeitsmarktorientierte Inhalte, Kompetenzen und Formate einer Grundbildung Erwachsener genommen, wie beispielsweise arbeitsplatzorientierte Alphabetisierungsangebote. Diese werden allerdings nicht als berufliche Weiterbildung verstanden, sondern aufgrund ihres grundlegenden Charakters als allgemeine, vielmehr einer beruflichen Weiterbildung vor-, zu- oder nachgeordnete Bildung: „Das sind ja dann keine beruflichen Fortbildungen, weil das sind ja eigentlich Maßnahmen, die vor dem Beruf oder nach dem Beruf oder begleitend zum Beruf laufen, und nicht eigentlich als Ausbildung oder Fortbildung von Berufen zu definieren sind“ (04-34). Die Hervorhebung dieses allgemeinen Charakters ist letztlich Voraussetzung dafür, dass eine Zuständigkeit der Kultusministerien gerechtfertigt werden kann, was insbesondere für die Ausweitung der finanziellen Fördermittel auf den auf Arbeitsmarktintegration und

Beschäftigungsfähigkeit ausgelegten Europäischen Sozialfonds (ESF) für die Länder von Bedeutung ist (Kapitel 7.3.2.2).

Zudem wird die Trennung in allgemeine und berufliche Weiterbildung vonseiten einiger Interviewten als eine künstliche, weil förderpolitisch motivierte kritisiert:

Man kann schlecht sagen, das ist jetzt spezielle berufliche Bildung. Im engeren Sinne ist das eine Bildung, die auch im Berufsbildungsgesetz geregelt ist. Wenn Sie sonst sagen: Machen Sie das jetzt für Ihre berufliche Bildung oder für Ihre allgemeine Weiterbildung? Dann ist immer wieder zu fragen, ist der Englischkurs, den Sie jetzt grade machen, weil Sie ihn beruflich brauchen, wirklich nur für Ihren Beruf oder nutzen Sie den auch nicht in weiteren Zusammenhängen, um überhaupt bestimmte Ausdrücke zu verstehen oder um überhaupt im Bahnhof Ansagen zu verstehen und so weiter. Also die Grenze zwischen beruflichem und allgemeinem Nutzen ist hier denn doch eher fließend. Das ist glaube ich mehr eine förderspezifische Sache (05-40).

Insbesondere BMAS und BA haben aus Sicht der Interviewten ein besonderes Interesse, Grundbildung Erwachsener gerade nicht als berufliche Weiterbildung zu verstehen, weil dies mit einer Verschiebung der Verantwortlichkeit verbunden wäre. Solange eine Grundbildung Erwachsener als Teil der allgemeinen Erwachsenenbildung betrachtet wird, kann Grundbildung nicht von der Arbeitsagentur gefördert werden, weil sie als nicht primär arbeitsmarkt- und berufsbezogen gilt, folglich nicht in den Rechtsbereich des SGB III fällt:

[G]enauso schwierig ist es mit der Bundesagentur für Arbeit. Die sagt bislang, dass sie keinen gesetzlichen Auftrag hat, Grundbildungsmaßnahmen zu fördern nach dem Sozialgesetzbuch und insofern das nur als eine nachrangige Aufgabe ansieht. Die betrachten das eigentlich als einen Teil der Allgemeinbildung und damit sehen sie es in der Zuständigkeit der Länder und nicht des Bundes oder nicht der Bundesagentur für Arbeit. Das ist ein Konflikt, der besteht auch mit den Jobcentern, weil auch hier die große Schwierigkeit besteht: Welche Maßnahmen können gefördert werden nach SGB II und III? Und insofern sind die zwar Partner der nationalen Strategie, aber da gibt es einen gewissen Dissens zwischen den Partnern darüber, wer welche Verantwortung übernimmt (02-33).

Eine Förderung von Grundbildung Erwachsener ist demnach nur anteilmäßig in Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung auf Basis des Paragraphen 45, SGB III, möglich, sofern der überwiegende Teil dieser Maßnahmen noch der beruflichen Bildung zuzuordnen ist und ein deutlicher, direkter Arbeitsmarktbezug besteht (BA, 2009; Scholz, 2009; Lieneke, 2011).

7.3.2 Zusätzliche Fördermittel bereitstellen

Die Kategorie „Zusätzliche Fördermittel bereitstellen“ umfasst Begründungen, die sich auf das Interesse der öffentlichen Bildungsverwaltung beziehen, angesichts knapper öffentlicher Mittel zu einer Ausweitung oder Anhebung der finanziellen Ressourcen beizutragen. Dies geschieht über die Erhöhung von Landesmitteln, die zusätzliche Förderung aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und den Einbezug weiterer Akteure, was für das Verständnis von Grundbildung zur Folge hat, dass Grundbildung tendenziell auf Alphabetisierung und Arbeitsplatzorientierung verkürzt wird.

Auch dieser Begründungslinie, zusätzliche Fördermittel bereitzustellen, liegt das Interesse der öffentlichen Bildungsverwaltung zugrunde, den mit Grundbildung Erwachsener verbundenen Förderanspruch trotz knapper öffentlicher Mittel möglichst angemessen zu bewältigen:

Also es läuft ja im Prinzip nichts ohne Geld. [...] Ich habe den Auftrag, zusammen mit meinen Bündnispartnern Maßnahmen zu ergreifen, um mehr Menschen in Alphabetisierung/Grundbildung zu erreichen. Aber ich weiß nicht, wie ich das finanzieren soll! (03-116; ähnlich 03-39, 05-76)

Während über den Verweis auf formale Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten der Förderanspruch eingegrenzt wird, um die knappen Fördermittel handhaben zu können, forcieren die Interviewten über diese Begründungslinie vielmehr eine Ausweitung oder Anhebung der Fördermittel, um dem Anspruch auf Grundbildung möglichst gerecht werden zu können. Insgesamt verweisen sie dabei auf drei Wege der Mittelausweitung, die jeweils Konsequenzen für das als angemessen betrachtete Verständnis von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung mit sich bringen: die Erhöhung der Haushaltsmittel durch den Landtag bzw. das Landesparlament, die zusätzliche Förderung aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und der Einbezug weiterer gesellschaftlicher Akteure. Insbesondere die Fokussierung auf Lesen, Schreiben und Rechnen sowie die Anbindung an arbeits- und erwerbsbezogene Kontexte erweisen sich hier als funktional.

7.3.2.1 Sensibilisierung des Landtags und des Landesparlaments

Immer wieder wird in den Interviews auf die Bedeutsamkeit hingewiesen, Politikerinnen und Politiker, Ministerinnen und Minister, Landtage und Landesparlamente für das Thema Grundbildung Erwachsener zu sensibilisieren, um eine Erhöhung der Landesmittel bzw. des Haushaltsvolumens durchzusetzen. Denn trotz öffentlichkeitswirksamer Forschungsstudien und Diskussionen im Bildungswesen, auch im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung, wird es von den Interviewten immer wieder als pro-

blematisch illustriert, die politischen Entscheider von dem Nutzen einer Investition in Grundbildung Erwachsener zu überzeugen – gerade auch angesichts mächtigerer, öffentlichkeitswirksamerer Felder wie Früherziehung und Schulbildung:

Also die Weiterbildung ist quasi so eine Art Stiefkind der Bildung, abgesehen von Sonntagsreden. Und dann ist im Rahmen der Weiterbildung die Alphabetisierung und Grundbildung noch mal das Stiefkind, weil es halt auch so ein widerborstiges Thema ist und weil man da eben auch wirklich nicht schnell was erreicht (11-26; ähnlich 10-02).

Aufgrund der in den letzten Jahren erfolgten Öffentlichkeits- und Sensibilisierungsarbeit, gerade auch im politischen Bereich, kam es sukzessive auch in den Landtagen/Landesparlamenten zu einer Anhebung des Finanzvolumens für die Förderung einer Grundbildung Erwachsener:

Sensibilisierung! Wir haben ja auch die Menschen [im Landtag/Landesparlament] sensibilisiert. Die sind von sich aus gekommen und haben gesagt: Wir stocken jetzt bei euch auf! Da können wir mal etwas Wichtiges tun. – Das ist so eine ganz konkrete Folge von Sensibilisierung! Das hat mich so überrascht, dass die auf uns gekommen sind und gefragt haben: Was meint ihr denn, was man da machen könnte? (04-94; ähnlich 02-02, 03-114, 04-02, 05-02, 06-98, 08-02, 11-12, 11-26).

Immer wieder wird von den Interviewten auf die Bedeutung der öffentlichkeitswirksamen Literalitätsstudien leo. und PIAAC hingewiesen sowie auf die Notwendigkeit, das Problembewusstsein in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung zu schärfen und Grundbildung Erwachsener als Thema auf die politische Agenda zu setzen:

Die PIAAC-Studie hat sehr starken Widerhall natürlich gehabt in Deutschland, [...] allein schlicht durch die Daten, die produziert werden im Rahmen der international vergleichenden Studien, und die sind natürlich immer wichtig auch für unsere Arbeit, weil sie die Arbeit sehr stark legitimieren, wenn man so will. Also sie bilden im Grunde den Untergrund für die Handlungsnotwendigkeit. Das gilt für leo. genauso wie für PIAAC und das galt auch für PISA (02-57; ähnlich 05-86, 06-94).³⁸

38 Allerdings weisen Meisel und Mickler – wie auch Schmidt-Hertha (2014, S. 35) – darauf hin, dass gerade die Bildungspolitik die Ergebnisse von PIAAC häufig mit Blick auf das Schulsystem hin interpretiere: „Während auf der einen Seite die PIAAC-Ergebnisse je nach Lesart eher mit einem optimistisch geprägten ‚Mittelmaß‘-Duktus präsentiert werden, werden sie auf der anderen Seite als Bestätigung eines ohnehin defizitären Bildungssystems wiedergegeben. [...] Dieser Blick auf die Reaktionen aus der Bildungspolitik maßgeblicher Akteure kann den Eindruck stärken, dass an der strukturellen Unterfinanzierung der Erwachsenenbildung gar nichts geändert werden soll, sondern sich wie so häufig der bildungspolitische Blick auf das schulische Bildungssystem beschränkt“ (Meisel & Mickler, 2015, S. 209).

Vor allem die nationale leo.-Studie (Grotlüschen & Riekmann, 2012) hat so zu einem „Skandalisierungseffekt“ (02-59) beigetragen, der zu einem „Handlungsdruck“ (05-82) und zu relativ zügigem politischen Handeln führte (02-59, 04-66). Der sogenannte „leo.-Schock“ (02-31; ähnlich 11-02) basiert auf dem für die Interviewten zentralen Ergebnis der leo.-Studie, dass mehr als 7,5 Millionen Erwachsene nicht ausreichend lesen und schreiben können und noch dazu mehr als die Hälfte der Betroffenen einer Erwerbstätigkeit nachgehen – Ergebnisse, welche zudem durch die 2013 folgende PIAAC-Studie bestätigt wurden. Mit dem in leo. gesetzten Fokus auf funktionalen Analphabetismus gelangte dieses Thema schließlich auch in die bildungspolitische Debatte und das Ziel der Reduktion des „funktionalen Analphabetismus“ wurde zu einem öffentlichkeitswirksamen, politischen Benchmark, der bei den häufig nicht aus der Erwachsenen- und Weiterbildung stammenden Politikerinnen und Politikern einen hohen Wiedererkennungs- und Interessewert hat (11-16; ähnlich 08-02).

Für das Verständnis von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung hat dies zwar zu einer stärkeren Wahrnehmung von Literalität, verbunden mit einer Anhebung der Finanzvolumen geführt. Zugleich wird durch die starke Fokussierung dieser Studien auf Literalität bzw. Lesen, Schreiben und Rechnen der Begriff „Grundbildung“ aber tendenziell auf Alphabetisierung im engeren Sinne reduziert. Um im Zuge von Finanzverhandlungen die Bedeutsamkeit einer Grundbildung Erwachsener für die Politik anschlussfähig und verständlich zu begründen, bietet es sich aus Sicht der Interviewten an, auf den durch leo. geprägten Begriff des funktionalen Analphabetismus aufzubauen – mit der Folge, dass das Lesen, Schreiben und ggf. Rechnen als priorisierter „Kern“ (05-17, 12-4) einer Grundbildung in den Vordergrund tritt:

[D]ie Leute, auf die es ankommt, die zum Beispiel entscheiden, dass man Geld für etwas bekommt oder dass man Zugänge bekommt, die sind ja alarmiert durch die leo.-Studie. Und da geht es um funktionalen Analphabetismus. Das muss man ja bedenken, die Entscheider sind ja im Regelfall überhaupt nicht vom Fach. Und Grundbildung ist dann ein Begriff, der von denen überhaupt nicht wiedererkannt wird (11-16).

Folglich findet sich im Zuge der Ausgrenzung bestimmter Inhalte, Kompetenzen und Formate häufig die Rechtfertigung vonseiten der Befragten, dass der relevante Bezug zum Lesen und Schreiben nicht gegeben sei:

Eine Rückenschule würde sicherlich niemand bei uns als Grundbildung verstehen, das fällt auch nicht unter das, was ich vorhin gesagt habe, sondern diese Aspekte von Grundbildung sind in der Regel auch immer im Zusammenhang zu sehen mit Lesen und Schreiben lernen (08-38).

Ebenfalls politisch anschlussfähig ist aus Perspektive der Interviewten zudem die Anbindung einer Grundbildung Erwachsener an den Diskurs der Fachkräftequalifizierung und des in Öffentlichkeit und Wirtschaft konstatierten Fachkräftemangels. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse von leo. und PIAAC, dass eine große Anzahl der Betroffenen im Erwerbsleben steht und zudem ein Zusammenhang zwischen Literalität und Einkommen besteht (03-43), wird Grundbildung Erwachsener gegenüber der Regierung mit Blick auf das Ziel, das „Fachkräftepotenzial [zu] heben“ (01-60), legitimiert:

Wir müssen ja uns auch irgendwo rechtfertigen, und am besten rechtfertigen gegenüber der Regierung kann ich meine Dinge immer, indem ich sage: Ich habe das Fachkräftepotenzial im Auge! Und darunter läuft ja auch Lebenslanges Lernen, dass man also sagt, wir wollen mit dem Personal oder mit den Leuten, die wir haben, das Land gestalten (01-66).

Damit erfolgt vor allem auf politisch-ministerialer Ebene auch eine vor allem wirtschaftliche Legitimierung der Ausrichtung einer Grundbildung an berufsbezogenen und arbeitsmarktrelevanten Inhalten und Kompetenzen – auch wenn eine rein berufliche Auslegung von Grundbildung formal nicht dem Zuständigkeitsbereich der Kultusministerien entspricht und von anderen Ministerien und Ressorts auch nicht intendiert wird.

7.3.2.2 Europäischer Sozialfonds (ESF)

Um zusätzlich zur Landesförderung weitere Gelder zur Förderung von Grundbildung Erwachsener bereitstellen zu können, versucht die öffentliche Bildungsverwaltung zunehmend, Mittel über den Europäischen Sozialfonds (ESF) einzuwerben: „Also alle sind jetzt dabei, die ESF-Gelder für Alphabetisierung/Grundbildung einzuwerben, weil uns allen auf Landesebene nichts anderes bleibt als das zu tun – weil es gibt keine Gelder vom Bund“ (03-57). Der ESF stellt einen von fünf europäischen Struktur- und Investitionsfonds (ESIF) dar und ist als Teil der europäischen Kohäsionspolitik zur Verwirklichung der langfristigen Wachstums- und Beschäftigungsziele („Europa 2020-Strategie“) insbesondere auf die Verbesserung von Bildung, Beschäftigung und sozialer Integration in Europa ausgerichtet. Hauptziel des ESF ist es, durch die Förderung von Ausbildung und Qualifizierung, insbesondere von Arbeitslosen, Schülerinnen und Schülern, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern sowie Gründerinnen und Gründern, zum Abbau von Benachteiligungen am Arbeitsmarkt beizutragen (BMAS, 2015, S. 10, 13). Voraussetzung für die Förderung über ESF-Mittel ist dabei die Entwicklung eines operationellen Programms auf Länderebene, auf dessen Basis eine Förderung praxisnaher und arbeitsmarktbezogener Projekte öffentlicher und privater Einrichtungen möglich ist. Die Gewährung der Mittel erfolgt dabei über die Prinzipien der Kofinanzierung und

der Zusätzlichkeit („Additionalitätsprinzip“). Daraus folgt, dass die Finanzierung bis zu einer Obergrenze von maximal 50 Prozent begrenzt ist und durch die ESF-Mittel keine öffentlichen Strukturausgaben eines Staates, wie beispielsweise reguläre Mittel der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik, ersetzt werden dürfen (ebd., S. 24–25).³⁹

Entsprechend dieses „Verbots der Doppelförderung“ gilt auch für die Förderung von Maßnahmen zur Grundbildung Erwachsener, dass ESF-Mittel nur für zusätzliche Maßnahmen herangezogen werden können. Folglich steht die öffentliche Bildungswelt vor der Herausforderung, Zugänge zur Grundbildung zu finden, die über das, was bereits regulär über Landesmittel finanziert wird, hinausgehen. Auf der einen Seite wird versucht, die ESF-Förderung denjenigen Einrichtungen zu ermöglichen, die nicht regulär über Landesmittel bezuschusst werden:

In dem zurückliegenden Förderzeitraum war es so, dass die Förderung für nicht-erkannte Träger über ESF offen stand. Und im Umkehrschluss durften sich die anerkannten Weiterbildungseinrichtungen auf diese ESF-Förderung nicht bewerben, weil die eine Förderung über die Weiterbildungsförderungsverordnung erhalten. Damit sollte eine Doppelförderung vermieden werden (07-133).

Sollen auch die staatlich anerkannten und bezuschussten Einrichtungen Zugang zur ESF-Förderung erhalten (05-64), so wird es notwendig, das Prinzip der Zusätzlichkeit, insbesondere auf Ebene der Inhalte, Kompetenzen, Zielgruppen und Formate einer Grundbildung Erwachsener, zu beachten:

Das europäische Geld darf keine ausfallenden Landesgelder ersetzen, deswegen haben wir in der ersten Förderrunde sehr stark darauf geachtet, dass die Zusätzlichkeit deutlich wurde (05-66).

Was ist denn Grundbildung? Was verstehen wir denn darunter? Und wie grenzt sich das ab von dem, was ohnehin im Lande gemacht wird (05-02; ähnlich 05-68, 06-46).

Insbesondere mit Blick auf die Interessen von Politik und Wirtschaft bietet es sich an, die bestehenden Grundbildungsangebote durch berufs- und arbeitsorientierte Maßnahmen speziell für Arbeitslose oder Erwerbstätige (02-16, 04-80) zu erweitern, auch mit Blick auf die Anwendung bereits grundlegender Literalitätskompetenzen auf erwerbsbezogene Kontexte (17-68).

³⁹ Siehe zum Additionalitätsprinzip auch die Hinweise zu den ESF-Förderregelungen (www.esf.de/portal/DE/Foerderperiode-2014-2020/Rechtliche-Grundlagen/Foerderregelungen/inhalt.html) sowie zur ESF-Kofinanzierung (www.esf.de/portal/DE/Infothek/Glossar/Functions/glossar.html?cms_lv2=47310&cms_lv3=44634) (28.09.2016).

Um das Problem der Zuständigkeiten (Kapitel 7.3.1.4) zu umgehen, wird Grundbildung dabei über das Lebenslange Lernen mit der Zielsetzung des ESF verknüpft, deutlich aber von der regulären Landesförderung distanziert:

Auch wenn im Vordergrund die arbeitsmarktpolitischen Fragen stehen und die Frage der Beschäftigungsfähigkeit, so geht es doch auch von den Zielsetzungen der Europäischen Union darum, das lebensbegleitende Lernen zu fördern und dafür müssen die Menschen über eine ausreichende Grundbildung verfügen (05-48; ähnlich 04-48, 08-54).

Auf diese Weise wird es möglich, zusätzliche Formate wie beispielsweise eine sozialpädagogische Begleitung von Angeboten mit speziellem Fokus auf die Zielgruppe der Arbeitslosen zu fördern: „Sie können nur über ESF auch diesen sozialpädagogischen Part fördern. Und die Idee ist, auch den anerkannten Einrichtungen für ihre Kurse diese Förderung zu ermöglichen“ (07-135; ähnlich 07-10). Während die Landesförderung in der Regel über Unterrichtstundenzuschüsse abgewickelt wird, erlaubt der ESF über die Projektförderung auch eine Abrechnung beispielsweise von Personal- und Sachkosten (07-141). Entsprechend lassen sich ergänzende Formate wie zum Beispiel betriebliche Praktika, die Sensibilisierung von betrieblichen Schlüsselpersonen (01-04), die Einrichtung von Regionalbüros (09-46, 06-46) und Koordinierungsstellen (03-114) über ESF-Mittel finanzieren. Der Erwerb eines Führerscheins hingegen wird mit der Begründung, dass über die BA bereits eine Bezuschussung stattfinde, nicht als förderfähig angesehen (06-70).

Zu fragen wäre, welche Inhalte, Kompetenzen, Formate und auch Zielgruppen – zum Beispiel Ältere (17-126) – im Zuge einer zunehmend ESF-dominierten Finanzierung aus dem Blickfeld geraten würden:

Der ESF hat natürlich auch eine gewisse Ausrichtung in Richtung Beschäftigte, Beschäftigung, das heißt, Ziel des ESF ist es auch, Menschen in Beschäftigung zu bringen, und das passt nicht auf jede Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahme (08-56).

Lediglich an einer Stelle zeigt sich in den Interviews eine Haltung der Interviewten, den ESF an politische Grundbildung anschlussfähig zu machen und damit das Ziel von Arbeitsmarktintegration und Beschäftigungsfähigkeit auf Teilhabe auszuweiten:

Maßnahmen der Grundbildung auch mit dem Ziel der politischen Teilhabe: Ist da politische Bildung über den ESF förderfähig? [...] Maßnahmen zum Konflikttraining, zur Konfliktbewältigung, das sind ja auch Themen, mit denen sich die politische Bildung auseinandersetzt. Insofern denke ich schon, dass es auch Ansatzmöglichkeiten gibt, um hier entsprechend in den Europäischen Sozialfonds reinzukommen (05-58).

7.3.2.3 Gesellschaftliche Akteure in die Pflicht nehmen

Eine dritte Möglichkeit, zusätzliche Gelder für die Förderung einer Grundbildung Erwachsener heranzuziehen, besteht aus Sicht der Interviewten darin, weitere gesellschaftliche Akteure wie beispielsweise Unternehmen und Verbände in die Finanzierung einzubeziehen. Bereits im Papier zur nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener ist von einer gemeinsamen Anstrengung verschiedener Akteure die Rede:

Die deutliche Reduzierung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland ist wegen der Vielschichtigkeit des Problems und der Zuständigkeiten nur durch eine mittel- und langfristige gemeinsame nationale Anstrengung – eine nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland – zu erreichen, der sich die Unterzeichner dieser Vereinbarung anschließen (BMBF & KMK, 2012, S. 2–3).

Zentrales Ziel dieser Strategie ist dabei aus Sicht der Interviewten, weitere „Fördertöpfe anzuzapfen“ (04-56) und die Förderung auf weitere Akteure auszudehnen. Im Fokus der öffentlichen Bildungsverwaltung stehen vor allem Verbände, Ämter und zivilgesellschaftliche Einrichtungen, aber auch Unternehmen und Betriebe, die angesichts des hohen politischen und wirtschaftlichen Interesses an Arbeitsmarktintegration und Beschäftigungsfähigkeit mit dem Ziel der Fachkräftequalifizierung für die Förderung einer Grundbildung Erwachsener adressiert werden:

Man muss sie nicht nur über die gesamtgesellschaftliche Verantwortung versuchen zu gewinnen für so eine Initiative, weil das bei vielen Unternehmen schwierig sein wird. Die werden sagen: Ja, grundsätzlich sind wir dafür, aber wer bezahlt es uns? Oder: Wir haben nicht die Zeit dafür. Wenn man ihnen aber klar macht, es geht hier um Fachkräftequalifizierung, es geht sozusagen um Grundqualifizierung ihrer Belegschaft, Weiterbildung, Fortbildung, Lebenslanges Lernen, wenn man das in diesen Kontext versucht einzubetten, dann denke ich, sind Unternehmen auch durchaus mehr bereit, sich darüber Gedanken zu machen, wie sie vielleicht auch solche Angebote entwickeln können und ihrer eigenen Belegschaft auch die Möglichkeit geben, sich weiterzubilden, sich weiterzuentwickeln und dadurch auch vielleicht perspektivisch andere Aufgaben im Unternehmen wahrzunehmen (02-45).

Im Fokus steht hier die entsprechende Kontextualisierung von Alphabetisierung und Grundbildung. Gerade durch diese Verschiebung der Kontexte und Einrichtungen, die nicht Teil der staatlich anerkannten und durch Landesmittel bezuschussten Weiterbildungseinrichtungen sind, wird eine Kofinanzierung über ESF-Mittel anschlussfähig, da das Prinzip der Zusätzlichkeit gegeben ist.

7.3.3 Anzahl der Teilnehmenden erhöhen

Die Kategorie „Anzahl der Teilnehmenden erhöhen“ umfasst Begründungen, die sich auf das Interesse der öffentlichen Bildungsverwaltung beziehen, die Anzahl der an Grundbildung Teilnehmenden zu erhöhen. Hintergrund dafür ist der durch Praxis und Politik aufgebaute Druck, eine erfolgreiche Förderung einer Grundbildung Erwachsener zu gewähren und dies über Indikatoren, Kennzahlen und Benchmarks sichtbar zu machen. Für das Verständnis von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung hat dies zur Folge, dass es zunehmend auf die antizipierten Interessen besonders zugänglicher Zielgruppen ausgerichtet wird.

Ausgangspunkt dieser Begründungslinie ist die Überzeugung der Interviewten, dass allein die Bereitstellung finanzieller Mittel zur Förderung einer Grundbildung Erwachsener nicht ausreichend ist. Vielmehr zeichnet sich ab, dass eine Förderung von Grundbildung erfolglos bleibt, wenn trotz zahlreicher Angebote keine Betroffenen an diesen Angeboten teilnehmen:

Das ist noch nicht einmal so direkt eine finanzielle Frage! [...] Wir können Hunderte von Kursen anbieten, aber uns fehlen die Menschen, die die Kurse besuchen (04-74).

Also wir diskutieren viel über Grundbildung und Alphabetisierung und was für ein Bedarf und wie groß die Menge, die eigentlich beschult werden müsste. Aber alles, was ich höre, landauf, landab, ist eigentlich, dass man Mühe hat seine Kurse vollzukriegen. [...] Menschen kommen nicht (10-52).

Dabei ist das Phänomen geringer Kursbeteiligung bereits seit den 1950er und 1960er Jahren ein Thema der Erwachsenen- und Weiterbildung⁴⁰ und auch in der Alphabetisierungsarbeit bekannt. Trotz der zahlreichen Bemühungen, mehr Menschen in die Alphabetisierungskurse zu bringen, Betroffene aufzusuchen und zum Lernen zu motivieren, nimmt nach wie vor nur ein Bruchteil der tatsächlich Betroffenen an organisierter Grundbildung teil. Insbesondere die Teilnahmemotivation von Bildungsfernen wird dabei als bekanntes Problem der Erwachsenen- und Weiterbildung thematisiert:

Und das ist nach wie vor diese alte Nummer: Die, die es machen wollen, die kommen. Es gibt eine Gruppe von denen. Und die größte Gruppe oder die schwierigste Gruppe sind die, die eben zum einen noch gar nicht erkannt haben, dass sie einen Bedarf haben, zum anderen diejenigen, die eben ganz gerne schon was machen wollen, sich aber nicht

40 Siehe dazu den klassischen Beitrag von Tietgens (1978).

trauen. Wie kriege ich diese Menschen in die Weiterbildung? Und das ist etwas, was sich, glaube ich, Weiterbildung schon so lange stellt, wie es sie gibt (03-134).

Gerade im Hinblick auf Grundbildung Erwachsener wird dieses Thema durch aktuelle Studien und Berichte erneut in das öffentliche Interesse gerückt. So zeigt beispielsweise das gemeinsam mit der leo.-Studie und dem AES erhobene AlphaPanel, dass nur ein geringer Bruchteil der betroffenen Analphabetinnen und Analphabeten in Deutschland tatsächlich an Alphabetisierungskursen teilnehmen. Rosenblatt schätzt, dass den ca. 7,5 Millionen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten eine Gruppe von ca. 9.000 Teilnehmenden gegenübersteht, ein Großteil der Betroffenen also nicht über Weiterbildungsangebote erreicht wird (von Rosenblatt, 2011, S. 98). Allerdings ist diese Zahl sehr umstritten: Laut von Rosenblatt selbst schwanken die Werte von 8.500 bis hin zu knapp 27.000 Teilnehmenden (ebd., S. 89–90, 98; Bilger, 2011, S. 85). Im Alpha-Monitor 2014 wird sogar auf rund 28.700 Teilnehmende an Alphabetisierungskursen und ca. 47.900 Teilnehmende an Grundbildungsangeboten im Jahr 2014 hingewiesen (Ambos & Horn, 2015, S. 9, 20). Dennoch kann im Vergleich mit den ca. 7,5 Millionen Betroffenen von einer Kluft zwischen der Anzahl betroffener Adressatinnen und Adressaten und der Anzahl der tatsächlichen Teilnehmenden gesprochen werden.

Problematisch ist dies aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung zu mindest aus zwei Gründen. So besteht angesichts einer zunehmend evidenzbasierten Bildungspolitik ein erhöhter Druck vonseiten der politischen Geldgeber, den erfolgreichen Einsatz der gewährten Fördermittel sichtbar zu machen und zu rechtfertigen. Eine Förderung von Grundbildungsangeboten in der Praxis ist allerdings nur dann möglich, wenn die Angebote auch von Teilnehmenden nachgefragt und besucht werden – woraus sich schließlich auch Konsequenzen für das Verständnis von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung ergeben.

7.3.3.1 Erfolgsnachweis gegenüber Geldgebern

Angesichts der in den vergangenen Jahren mehr und mehr in der Öffentlichkeit diskutierten nationalen sowie international vergleichenden Kompetenzstudien besteht aufseiten der öffentlichen Bildungsverwaltung ein erhöhter Druck, den erfolgreichen Einsatz der von der Politik gebilligten Fördermittel mit Bezug auf wissenschaftliche Indikatoren und Benchmarks nachzuweisen und zu legitimieren (Ioannidou, 2012; Schrader, 2012). In dem Maße, wie die Ergebnisse der leo.- und der PIAAC-Studie dazu genutzt werden, finanzielle Mittel einzuwerben (Kapitel 7.3.2), werden diese auch als Maßstab für den bildungspolitischen Erfolg herangezogen:

Wir haben letztes auch darüber im Landtag/Landesparlament berichtet, über die Ergebnisse z.B. der PIAAC-Studie und wie wir das in unseren Förderprogrammen sozusagen

berücksichtigen in Bezug auf die Zielgruppen, auf die Verteilung, auf die unterschiedlichen Altersstufen, welche Auswirkungen hat es auf die Gestaltung des Bildungsangebots (06-94).

So produziere laut Ioannidou der Ausbau wiederholter Kompetenzdiagnostik in der Erwachsenen- und Weiterbildung ein Wissen, welches sich „in einer Art zirkulärer Argumentation“ (Ioannidou, 2012, S. 43) zur politischen Steuerung verhalte. Eine evidenzbasierte Bildungspolitik fordert quantifiziertes Wissen zur Legitimation ihres Handelns ein, wobei zugleich dieses aus den Kompetenzstudien generierte Wissen die Aufmerksamkeit einer outputorientierten Steuerung auf die Ergebnisse und Wirkungen von Bildungsmaßnahmen zieht. Als Konsequenz daraus werden Berichtssysteme eingefordert, in denen regelmäßig mittels spezifischer Indikatoren über den Erfolg des bildungspolitischen Handelns informiert wird (Elfert, 2011, S. 36–37). So gaben die Länder im Rahmen der nationalen Strategie eine Selbstverpflichtung ab, regelmäßig über durchgeführte Maßnahmen und Ergebnisse zu berichten (BMBF & KMK, 2012, S. 3):

Die Selbstverpflichtung der Kultusministerkonferenz im Rahmen der nationalen Strategie, einen Maßnahmenplan vorzulegen oder so einen Acht-Punkte-Katalog, bei dem man sich verpflichtet hat, diese Maßnahmen durchzuführen, umzusetzen und darüber auch zu berichten. [...] Und insofern haben die Länder sich im Grunde selbst eigentlich das verbindlichste Instrument an die Hand gegeben, was es bisher gibt, nämlich einen nachprüfbaren Katalog, bei dem gesagt wird: Wir setzen um und dann berichten wir darüber, was die Ergebnisse sind. Und das natürlich verpflichtet die Länder relativ stark (02-31; ähnlich 01-08, 03-61).

Im Fokus dieser Länderberichte stehen neben dem Finanzvolumen auch die Anzahl der durchgeführten Kurse und der erreichten Teilnehmenden:⁴¹

Die wollen wissen, wie sieht es aus. Wir werden in den nächsten Jahren wirklich erst sagen können, ob es eine Entwicklung gibt, ob sozusagen die Maßnahmen, die wir treffen, wie eine Öffentlichkeitskampagne, wie Flyer etc. dazu führen, dass wirklich mehr Menschen Grundbildung machen (03-61).

Und auch im Zuge der ESF-Förderung ist der Nachweis der Teilnehmendenzahlen eine wichtige Voraussetzung für die Zuwendung der Mittel: „Die wollen ja auch immer wissen, dann nach einer bestimmten Zeit, wie viele Leute sind da und wie sind die

41 Siehe hierzu die Struktur der Länderberichte zur Umsetzung der nationalen Strategie: 1. Fördersystem, 2. Unterstützungsangebote, 3. Daten zur Alphabetisierung, 4. Finanzierung (Arbeitskreis Weiterbildung der Kultusministerkonferenz, 2015).

da qualifiziert worden. [...] Das ist ja auch richtig, das muss ja irgendwie messbar sein, wie die Mittel verwendet werden“ (09-50). Die starke Orientierung an der Zahl der Teilnehmenden ist dabei im Zusammenhang mit der Diskrepanz von Betroffenen und Teilnehmenden in Erwachsenen- und Weiterbildung allgemein und Grundbildung im Besonderen zu sehen. Aber auch das nationale, bildungspolitische Programm des Lebenslangen Lernens spielt vermutlich eine Rolle. So war für dessen Bedeutung unter anderem die Tatsache ausschlaggebend, dass die Beteiligung der Bevölkerung an Weiterbildungsangeboten im internationalen Vergleich relativ gering war, folglich ein Anstieg der Beteiligung an Weiterbildung als Ziel formuliert wurde (09-02, 05-04). Auch Dörner und Schäffer weisen darauf hin, dass die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung im bildungspolitischen Programm des Lebenslangen Lernens aus Sicht des BMBF deutliche Priorität habe (Dörner & Schäffer, 2012, S. 8).

Gerade dann, wenn es um die Frage der Fortführung bestehender Förderprogramme geht, werden solche Kennzahlen im Zuge einer zunehmend evidenzbasierten Bildungspolitik als Rechtfertigung dafür herangezogen, die Förderung zu verstetigen oder zu reduzieren (Ioannidou, 2012, S. 40). Hängt die weitere Finanzierung also von dem Nachweis ihrer Wirksamkeit ab, besteht aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung ein großes Interesse daran, für einen Anstieg der geförderten Kurse und Teilnehmendenzahlen zu sorgen.

7.3.3.2 Keine Kurse ohne Kursteilnehmende

Insbesondere mit Blick auf die Durchführung von Grundbildungsangeboten in der Praxis zeigt sich deutlich, dass der Dreh- und Angelpunkt einer Förderung von Grundbildung darin besteht, die Betroffenen zur Teilnahme zu motivieren. Hier treffen die Interessen von Politik, Verwaltung und Praxis aufeinander, denn eine zentrale Voraussetzung für die finanzielle Förderung dieser Angebote ist, dass die als förderfähig anerkannten Maßnahmen von ausreichend vielen Teilnehmenden besucht werden, um stattfinden können: „Die müssen ja auch entsprechend die Leute erreichen können. Es bringt für die Einrichtung ja nichts, wenn die die Kurse durchführen und sich nur zwei oder drei Leute melden, das rechnet sich dann auch nicht“ (05-74; ähnlich 04-74).

Werden keine Kursteilnehmenden erreicht, so kann das mögliche Angebot von den Einrichtungen finanziell nicht getragen werden. Neben wirtschaftlichen Kosten-Nutzen-Rechnungen steht dies auch im Zusammenhang mit spezifischen Fördervoraussetzungen. Während die Landesförderung hier häufig „großzügiger“ (08-12) gehandhabt wird, gelten bei der Förderung über ESF-Mittel sehr viel striktere Rahmenbedingungen, auch bezogen auf das Erreichen von Mindestteilnehmendenzahlen: „Also beispielsweise hat der ESF eine Mindestteilnehmendenzahl von sechs. Wenn ein Kurs keine sechs Teilnehmenden hat, wird er im ESF nicht gefördert“ (08-06). Nehmen nur wenige an Angeboten zur Grundbildung teil oder können möglicherweise sogar Kurse mangels

Teilnehmender nicht stattfinden – insbesondere in ländlichen Regionen können Mindestteilnehmendenzahlen des ESF häufig nicht erreicht werden –, so kann dies zur Folge haben, dass die Förderung ins Leere läuft, weil Fördermittel nicht ausgegeben werden. Vor allem für kleine Einrichtungen stellt dies ein existenzielles Problem dar.

Für die erfolgreiche Förderung einer Grundbildung Erwachsener bedeutet dies aus Sicht der öffentlichen Bildungsverwaltung, dass die Angebote so zu gestalten sind, dass mehr Betroffene dazu motiviert werden, an diesen Angeboten teilzunehmen (siehe 08-24). Ansatzpunkte ergeben sich hier über die inhaltliche Ausgestaltung sowie die Zielgruppen einer Grundbildung Erwachsener:

Anschluss an die Lebenswelt der Betroffenen: Um die Teilnehmenden für die Kursbeteiligung zu motivieren, werden Kurse an den antizipierten Interessen der Betroffenen bzw. Zielgruppen ausgerichtet. Aus Perspektive der Interviewten eignen sich hierzu nicht die klassischen Alphabetisierungsangebote, sondern Lesen und Schreiben ist an die alltäglichen Bedürfnisse und Interessen der Betroffenen anzuschließen und damit für diese relevant zu gestalten: „Sie können ja Alphabetisierung nicht einfach nur auf die Schmalspur setzen – Gut, der lernt jetzt mal lesen! –, ohne zu fragen, was denn der da liest. Denn es muss ja etwas mit seinem kulturellen Background zu tun haben“ (04-20). Im Fokus stehen Ansätze, welche das Lesen und Schreiben in alltägliche Anforderungen und Kontexte einbetten. Ziel ist es, zum einen das Lesen und Schreiben alltagsrelevant und damit auch bezogen auf Teilhabe zu gestalten, zum anderen aber auch den Zugang Bildungsbenachteiligter zu solchen Angeboten zu erleichtern, indem Alphabetisierung „unter dem Mantel“ (08-82) weniger stigmatisierter und nicht-tabuisierter Themen und Inhalte stattfindet:

Es ist auch oft so, dass Alphabetisierungskurse zum Beispiel über Kochkurse angegangen wird. Rein von der Methode her, um die Leute dorthin zu bringen. Oder dass man sagt: Wir machen einen Computerkurs, lernen mal Computer und darüber lernen die Lesen, Rechnen und Schreiben oder so. Dass man sich halt verschiedener, möglichst vielfältiger Methoden bedient, um die Leute dorthin zu bringen. Weil es ist so, dass in der Regel, wenn man die Leute anspricht auf einen reinen Alphabetisierungskurs ganz im engeren Sinne, dass das immer nur einen ganz geringen Teil der Bevölkerung anspricht (04-20; ähnlich 08-80).

Gesundheitsbezogene Themen, aber auch der Umgang mit dem PC werden von den Interviewten als Themen genannt, die „ziehen“ (05-16; ähnlich 04-22, 08-82),⁴² aber

42 Auch Völkening beschreibt die Gesundheitsbildung innerhalb der öffentlich geförderten Weiterbildung als einen wachsenden Fachbereich: „Allein in den Volkshochschulen ist die Anzahl der Belegungen von Kursen und Einzelveranstaltungen der Gesundheitsbildung in den vergangenen 20 Jahren von 1,987 Mio (1993) auf 2,547 Mio (2012) angestiegen. Die Anzahl der Veranstaltungen stieg derweil von 126.000 auf 203.000“ (Völkening, 2014, S. 36).

auch offene Lernangebote gewinnen an Bedeutung, beispielsweise das Lerncafé, welches zum Ziel hat, die Betroffenen überhaupt erst zu erreichen (04-32), oder auch Vorkurse, zu denen Betroffene so lange gehen können, bis für einen regulären Kurs ausreichend Teilnehmende gefunden wurden – weil diese sonst wieder abspringen würden (08-06). All solche Themen, die nicht als passend erachtet werden, um bildungsferne Betroffene in Grundbildungsangebote zu bringen, werden folglich nicht als Teil einer Grundbildung Erwachsener angesehen, beispielsweise Theaterkurse oder auch die Rückenschule:

[D]ass immer genau geguckt werden muss, ob über diese Maßnahmen auch Zielgruppen erreicht werden, die eher schwer oder gar nicht zu erreichen sind und auf diesem Wege vielleicht dafür gewonnen werden können, sich weiterzubilden oder vielleicht ihre Schreibkompetenzen zu verbessern und so weiter (05-30).

Adressierung neuer Zielgruppen: Darüber hinaus ist es aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung sinnvoll, die Ansprache auf solche Zielgruppen auszuweiten, die bislang noch nicht erreicht werden. Dahinter steht das Interesse, den potenziellen Teilnehmendenkreis zu erweitern – gerade auch angesichts der Erfahrung, dass die bisherigen Zielgruppen trotz vielfältiger Bemühungen trotzdem kaum erreicht werden bzw. an Kursen teilnehmen. Vor allem der Fokus auf Beschäftigte und Erwerbstätige, die über ESF gefördert werden können, lässt sich so begründen:

Wen wir bislang glaube ich so gut wie gar nicht erreichen, sind diejenigen, die tatsächlich im Berufsleben stehen. [...] Weil man durchaus vermuten kann, dass bei denjenigen, die sehr arbeitsmarktfremd sind und sich outen, möglicherweise auch irgendwann sozusagen die Decke erreicht ist, also man vielmehr von denen vielleicht auch gar nicht mehr hervorholen kann, also man sich vielleicht doch noch auf andere Gruppen konzentrieren muss bei der Gestaltung der Angebote (02-12).

Auch die Ergebnisse der leo.-Studie legen einen Fokus auf die Zielgruppe der Erwerbstätigen nahe:

Alphabetisierung vor allen Dingen von Beschäftigten, weil ja festgestellt worden ist bei der leo.-Studie, dass 58 Prozent der Betroffenen Beschäftigte sind. Und das ist die Gruppe, die wir in der Regel bislang kaum erreichen. [...] Gerade Beschäftigte zu erreichen, das soll jetzt Schwerpunkt in der Zukunft sein (04-58; ähnlich 02-16, 06-38, 08-88).

Dies hat in Öffentlichkeit und Politik für Aufmerksamkeit gesorgt und dazu geführt, arbeitsorientierte sowie im Erwerbsleben kontextualisierte Grundbildungsangebote für Be-

schäftigte zu entwickeln. Und auch solche Ansätze und Formate, die sich auf die gezielte Ansprache von Betroffenen beispielsweise über Betriebe etc. beziehen, gewinnen für die öffentliche Bildungsverwaltung an Bedeutung (02-53, 03-65, 04-50, 04-74, 08-02, 11-62).

7.4 Zwischenfazit: Grundbildung im Spannungsfeld kontroverser Interessen

Gegenstand dieses Kapitels war es, die hinter dem Verständnis von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung liegenden Interessen und Machtverhältnisse herauszuarbeiten. Dazu wurden die von den Interviewten geäußerten Begründungen, Legitimierungen und Rechtfertigungen des als angemessen betrachteten Grundbildungsverständnisses mit den in der öffentlichen Bildungsverwaltung bedeutsamen Strukturen, Institutionen und Akteuren in Verbindung gebracht.

Dabei zeigt sich, dass die aus Sicht der öffentlichen Bildungsverwaltung als angemessen betrachteten Inhalte, Kompetenzen, Kontexte und Formate einer Grundbildung Erwachsener zunächst mit Blick auf die *allgemeinen Ziele* Partizipation, Teilhabe und Lebenslanges Lernen legitimiert werden. Indem diese Begriffe und Ideen sowohl individuelle wie auch gesellschaftliche Interessen zusammenzudenken scheinen, erscheint ein öffentlicher Förderanspruch einer solchermaßen allgemeinwohlorientierten Grundbildung Erwachsener gerechtfertigt. Mit der Anbindung an Begriffe wie „Partizipation“, „Teilhabe“ und „Lebenslanges Lernen“ gelingt zudem eine nationale wie internationale Anschlussfähigkeit an den Erwachsenen- und Weiterbildungsdiskurs.

Gerade vor dem Hintergrund knapper öffentlicher Mittel gibt es allerdings Bestrebungen vonseiten der öffentlichen Bildungsverwaltung, den Förderanspruch nicht unbegrenzt an individuelle Bedürfnisse und gesellschaftliche Bedarfe anzupassen. Im Zusammenhang mit der Frage, welche Dimensionen und Aspekte gerade nicht oder nicht mehr als Teil einer Grundbildung Erwachsener zu verstehen sind, äußern die Interviewten der öffentlichen Bildungsverwaltung Begründungen und Legitimationslinien, die vor allem auf *partikulare Interessen* im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung und insbesondere der Förderpolitik verweisen. Die Eingrenzung des Verständnisses von Grundbildung ist aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung im Zusammenhang mit den Interessen zu sehen, formale Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten einzugrenzen, zusätzliche Fördermittel bereitzustellen sowie mehr Teilnehmende zu erreichen, um den Erfolg und die Wirksamkeit der Förderung zu gewährleisten. Alle drei Begründungslinien spiegeln Interessen der öffentlichen Bildungsverwaltung wider, die im Zusammenhang mit Politik, Wissenschaft und Praxis im Kontext von Förderpolitik zu verstehen sind und zudem Einfluss darauf haben, was aus Sicht der Interviewten unter einer Grundbildung Erwachsener zu verstehen ist:

Zuständigkeit und Verantwortlichkeit: Um den mit dem Begriff „Grundbildung“ einhergehenden Förderanspruch möglichst begrenzt zu halten, wird die Zuständigkeit der öffentlichen Bildungsverwaltung von der Zuständigkeit anderer Ministerien und Ressorts abgegrenzt. Dies hat zur Folge, dass sich das Verständnis von Grundbildung vor allem an dem über die Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze förderfähigen Angebot der staatlich anerkannten Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung orientiert und letztlich zu einer gewissen Betriebsblindheit führt. Im Fokus stehen hier non-formale Angebote mit einer deutlichen Ausrichtung an Geringqualifizierten und Bildungsbenachteiligten, während formale Formate wie nachholende Schulabschlüsse, Integrationskurse und berufliche Nachqualifizierung aufgrund differenter Förderzuständigkeiten nicht als Teil von Grundbildung betrachtet werden.

Zusätzliche Fördermittel: Um angesichts knapper öffentlicher Mittel eine Grundbildung Erwachsener möglichst umfassend fördern zu können, werden weitere finanzielle Ressourcen mobilisiert. Das geschieht über die Erhöhung von Landesmitteln, den ESF und den Einbezug weiterer Akteure. Für das Verständnis von Grundbildung hat dies eine deutliche Orientierung an den Interessen der Politik und Geldgeber zur Folge, so dass Grundbildung zunehmend an Alphabetisierung und arbeitsmarktrelevanten Inhalten und Kompetenzen ausgerichtet wird und damit auch höhere Kompetenzen in den Fokus rücken.

Mehr Teilnehmende: Um mehr Teilnehmende in Grundbildungsangebote zu bringen und darüber den Erfolg und die Wirksamkeit der bildungspolitischen Förderung sichtbar zu machen, wird Grundbildung insbesondere an solchen Inhalten, Kompetenzen, Zielgruppen und Formaten ausgerichtet, die vermutlich zu einer hohen Nachfrage aufseiten der Betroffenen führen. So werden Alphabetisierungskurse an alltags- und erwerbsweltrelevante Inhalte angebunden sowie Beschäftigte als neue Zielgruppe adressiert.

Insbesondere im Anschluss an den in Kapitel 4.3.1 dargestellten Ansatz Bourdieus zum Staat als „Hüter des Allgemeinen“ bleibt kritisch zu hinterfragen, ob das hier dargestellte Verständnis von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung tatsächlich primär dem Allgemeinwohl dient und Interessen von Einzelnen und gesellschaftlichen Gruppen zusammendenkt, oder ob dies nur *scheinbar* der Fall ist – es sich hier also vielmehr um ein „Spektakel des Allgemeinen“ (Bourdieu, 2014, S. 63) handelt mit dem Ziel, „Besonderes in Allgemeines zu verwandeln“ (ebd., S. 71). Indem die öffentliche Bildungsverwaltung die prinzipiell an diverse Interessen im nationalen und internationalen Kontext anschlussfähigen Begriffe „Partizipation“, „Teilhabe“ und „Lebenslanges Lernen“ zur Legitimation des Verständnisses von Grundbildung nutzt, kann sie eigene Interessen realisieren, ohne diese als partikulare Interessen offenlegen zu müssen. Sie kann sich als „standpunktloser Standpunkt“ (ebd., S. 61) ausgeben, obwohl die besonderen Interessen der öffentlichen Bildungsverwaltung – im Zusammenhang mit denen der staatlich anerkannten Einrichtungen und der Politik – im Fokus stehen.

8. Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse

Gegenstand dieser Arbeit war die Analyse des Verständnisses von Grundbildung aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung. Mithilfe von leitfadengestützten Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der öffentlichen Bildungsverwaltung sowie weiteren Akteuren im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung wurden Dimensionen des Grundbildungsverständnisses erfragt und im Zusammenhang mit von den Befragten als Begründungen geäußerten Interessen und Machtstrukturen im Kontext der öffentlichen Bildungsverwaltung untersucht. Die forschungsleitende Fragestellung wurde dabei wie folgt formuliert:

- *Was wird aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung unter einer Grundbildung Erwachsener verstanden und subsumiert?*
- *Wie wird das Verständnis von Grundbildung mit Blick auf Interessen und Machtstrukturen jeweils begründet und legitimiert?*

Ziel war es, auf diese Weise die Diversität und Konflikthaftigkeit des Verständnisses von Grundbildung am Beispiel der öffentlichen Bildungsverwaltung transparent zu machen und zugleich eine Verständigung über den Begriff und das diesem zugrunde liegende Konzept anzuregen, indem *mögliche* Deutungen des Begriffs „Grundbildung“ in ihren jeweiligen Bezügen zu Interessen und Macht im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung dargestellt werden. Denn gerade der öffentlichen Bildungsverwaltung kommt angesichts aktueller bildungspolitischer Entwicklungen eine besondere Bedeutung hinsichtlich der Durchsetzung von bzw. Einflussnahme auf Grundbildung Erwachsener in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu.

Im Folgenden werden die zentralen Forschungsergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst dargestellt und mit Blick auf die eingangs vorgestellten Theorien und Ansätze verdichtet diskutiert (Kapitel 8.1). Dabei geht es vor allem darum, die Anschlussfähigkeit sowie den Neuigkeits- und Mehrwert der Forschungsergebnisse im Hinblick auf den eingangs skizzierten Forschungsstand herauszuarbeiten. Abschließend werden die Güte, Reichweite und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse diskutiert (Kapitel 8.2) sowie sich aus der Arbeit ableitende Forschungsdesiderata benannt (Kapitel 8.3).

8.1 Überblick und Verdichtung der Ergebnisse

Die zentralen Forschungsergebnisse dieser Arbeit werden zunächst abschließend zusammengefasst und mit Blick auf den eingangs skizzierten Forschungsstand und die herangezogenen theoretischen Ansätze reflektiert und diskutiert. Vier zentrale Aspekte stehen dabei im Vordergrund, nämlich die Wahl eines begründungslogischen Zugangs

(Kapitel 8.1.1), die Dimensionen des Grundbildungsverständnisses (Kapitel 8.1.2), die dahinter stehenden Begründungen im Kontext von Interessen und Macht im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung (Kapitel 8.1.3) sowie die abschließende Diskussion dieser Ergebnisse angesichts der Frage, ob es sich nach Bourdieu um ein „Spektakel des Allgemeinen“ (Bourdieu, 2014, S. 63) handelt oder vielmehr eine „Betriebsblindheit“ vorliegt (Kapitel 8.1.4).

8.1.1 Begründungslogischer Zugang zum Grundbildungsbegriff

Zur Erforschung des Verständnisses von Grundbildung aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung wurde ein begründungslogischer Forschungszugang gewählt. Die Angemessenheit und Bedeutsamkeit eines solchen Zugangs ergab sich dabei vor dem Hintergrund des zu Beginn der Arbeit herausgearbeiteten Forschungsstands sowie der herangezogenen Theorien und Ansätze.

So wurde zunächst in Kapitel 2 gezeigt, dass die Ein- und Abgrenzung dessen, was als eine angemessene Grundbildung Erwachsener gilt, keineswegs beliebig, trivial und folgenlos ist, sondern im Zusammenhang mit diversen und vor allem auch kontroversen Interessen und Ansprüchen der beteiligten Akteure steht. Sowohl mit Blick auf die inhaltliche als auch die niveaubezogene Konstruktion einer Grundbildung Erwachsener sind akteursbezogene *Interessen und Begründungen* vorhanden, Grundbildung so und nicht anders zu definieren. Werden die damit verbundenen Kontroversen und Konflikte allerdings durch einen – beispielsweise mit der Proklamation von Offenheit und Vielfalt einer Grundbildung hervorgebrachten – Scheinkonsens aus dem Diskurs genommen oder sogar als illegitim verworfen, kann dies letztlich eine verdeckte Reproduktion bestehender Machtstrukturen und Konflikte nach sich ziehen, welche es versäumt, die als legitim anzuerkennenden Interessen der beteiligten Akteure in einem gemeinsamen Diskurs auszuhandeln.

Ausgehend von dieser Feststellung erfolgte in Kapitel 3 ein Anschluss an die theoretische Position der New Literacy Studies, wonach es nicht *ein* universales Konzept von Literalität gibt, sondern unterschiedliche, multiple Formen von Literalitäten existieren. Diese sind nicht auf ein einziges Set kognitiver Kompetenzen reduziert, sondern umfassen soziale Praktiken, die sich von rein kognitiven Lese- und Schreibkompetenzen lösen und durch ihre jeweilige soziokulturelle, institutionelle und diskursive Einbettung und die damit verbundene *Verquickung mit Interessen und Machtstrukturen* als unterschiedlich *angemessen und legitim* bewertet werden. Insbesondere diejenigen Sichtweisen und Praktiken, die von mächtigen gesellschaftlichen Institutionen, wie z.B. staatlichen Schulen, reproduziert werden, können sich übergreifend als „legitime Literalitäten“ („dominant literacies“) durchsetzen, während andere Sichtweisen auf Literalität gesellschaftlich abgewertet und marginalisiert werden. Auch hier wird auf die Interesse- und Machtdurchzogenheit von Literalitäten und Grundbildung hingewiesen, insbesondere auch

im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen und institutionellen Kontext, vor dessen Hintergrund eine Hierarchisierung und Bewertung der Praktiken erfolgt.

Um diese Interessen- und Machtbezogenheit von Grundbildung im Kontext der öffentlichen Bildungsverwaltung näher betrachten zu können, ohne aber die dahinter liegenden Interessen, Konflikte und Kontroversen zu vernachlässigen und bestehende Machtverhältnisse zu reproduzieren, erscheint ein begründungslogischer Zugang zum Forschungsgegenstand als angemessen. Die anfangs forschungsleitende Fragestellung, was eine Grundbildung Erwachsener – beispielsweise inhaltlich und niveaubezogen – umfasst (Was?), wird dabei durch die Frage nach den dahinter stehenden Begründungen und Legitimationen (Warum?) ergänzt, um der Interessegebundenheit und Kontroversität des Begriffs „Grundbildung“ gerecht werden zu können. Im Fokus stehen damit die in den jeweiligen Interessen und Machtverhältnissen *begründeten* Sichtweisen zum Grundbildungsbegriff aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung.

Unmittelbaren Anschluss an einen begründungslogischen Zugang ergibt sich dabei aus Holzkamps *subjektwissenschaftlicher Handlungstheorie*, welche das Handeln nicht als Resultat von Bedingungen, sondern als Ergebnis eines subjektiv sinnvollen Begründungszusammenhangs betrachtet, in welchem die das Subjekt umgebenden gesellschaftlichen Bedingungen in ihrer Bedeutung für das Subjekthandeln in den Blick geraten (Kapitel 4.3.2). Subjekte sind demnach gesellschaftlich eingebettet, haben allerdings stets die Wahl, so oder auch anders, d.h. innerhalb der Strukturen oder auch darüber hinaus zu handeln. Institutionelle Normen, Werte und Orientierungen wirken auf den subjektiven Möglichkeitsraum der Akteure in der öffentlichen Bildungsverwaltung ein. Die Akteure generieren vor diesem Hintergrund ihre gesellschaftlich geprägten Handlungsprämissen und entscheiden sich subjektiv vernünftig für bestimmte Handlungen – beispielsweise die Durchsetzung eines bestimmten Verständnisses von Grundbildung. Auch die New Literacy Studies weisen auf die Bedeutung mächtiger Institutionen (Kapitel 3.3.2) für die Durchsetzung dominanter und legitimer Literalitäten hin.

Angesichts der immer wieder geäußerten Kritik, Holzkamps subjektwissenschaftliche Handlungstheorie vernachlässige die gesellschaftliche Einbettung des Subjekts (Kapitel 4.3.2), wurden in dieser Forschungsarbeit dem subjektwissenschaftlichen Ansatz eine Reihe organisationstheoretischer und verwaltungswissenschaftlicher Ansätze, insbesondere Steuerungs- und Governanceforschung, sowie Bourdieus Theorie sozialer Felder und der öffentlichen Verwaltung als Feld der Macht zur Seite gestellt. Ziel war es, auf diese Weise die gesellschaftliche Seite des Subjekthandelns deutlicher herauszuarbeiten.

Mithilfe der Steuerungs- und Governanceforschung wurde auf die Bedeutung des institutionalisierten Kontexts – verstanden als Gesamt an Normen und Werten, Handlungsroutrinen, geteilten Weltansichten, kognitiven Rahmungen und Gesetzen – und der Akteure und Akteurskonstellationen auf regionaler, nationaler und supranationaler Ebene für das (Steuerungs-)Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung hingewie-

sen. Der institutionelle Kontext dient dabei der Eingrenzung, aber auch der Ermöglichung von Handlungen und Sichtweisen, wirkt in diesem Sinne auf das Steuerungs- und Gestaltungshandeln ein. Bezogen auf die öffentliche Bildungsverwaltung kann entsprechend vermutet werden, dass das dort vorhandene Verständnis von Grundbildung in seiner inhaltlichen und niveaubezogenen Ausprägung von – sowohl regional, national als auch supranational wirksamen – Normen, Sichtweisen, Richtlinien, Gesetzen aber auch Formen der kollektiven Handlungskoordination geprägt ist, indem diese aufgrund ihrer Bedeutsamkeit als Begründungen herangezogen werden.

Insbesondere mit Bourdieus Ansatz der sozialen Felder wurde zudem gezeigt, wie das Handeln von und in Organisationen zwar gesellschaftlich und institutionell eingebunden, dabei allerdings zugleich im Zusammenhang mit Machtkämpfen und Partialinteressen zu verstehen ist. So wird deutlich, dass der institutionelle Kontext und die darin hinterlegten soziokulturellen Normen, Werte und Orientierungen keineswegs unabhängig vom Einzelnen existieren, sondern vielmehr im Zuge von Machtkämpfen überhaupt erst entstehen und durchgesetzt werden. Insbesondere der Staat und die öffentliche Verwaltung als „Feld der Macht“ können demnach ihre Sichtweise auf die soziale Welt und damit auch ihre Interessen im gesellschaftlichen Kontext stärker durchsetzen als andere und auf diese Weise Macht über die übrigen Akteure und ihre Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Deutungskategorien ausüben. Innerhalb der öffentlichen Bildungsverwaltung sind Machtkämpfe beispielsweise zwischen Akteuren unterschiedlicher Ressorts, zwischen Verwaltungsangestellten und Politikerinnen und Politikern oder auch auf verschiedenen Ebenen im supranationalen Mehrebenensystem zu erwarten – inklusive der Folgen für die als legitim geltende symbolische Ordnung und entsprechend als legitim geltender Verständnisse von Grundbildung.

Vor diesem Hintergrund wurde das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung in dieser Forschungsarbeit *als subjektiv begründetes Resultat eines institutionell und soziokulturell geprägten Steuerungshandelns im machtdurchzogenen Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung* konzipiert. Dabei wurde angenommen, dass das Grundbildungsverständnis Ergebnis von Aushandlungskonflikten im Feld der öffentlichen Verwaltung ist und die dort reproduzierte Sichtweise auf Grundbildung *subjektiv vernünftig* in den als bedeutsam wahrgenommenen Institutionen, Strukturen, Machtverhältnissen und Interessen *begründet* ist. Folglich wurde für das methodische Vorgehen ein *qualitativer Zugang* gewählt, mithilfe dessen das *Verständnis von Grundbildung der öffentlichen Bildungsverwaltung als Ergebnis eines subjektiv im gesellschaftlichen, institutionellen und soziokulturellen Bedingungsgefüge begründeten Subjekthandelns* verstanden wird. Mithilfe qualitativer, leitfadengestützter Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der öffentlichen Bildungsverwaltung sowie weiteren Schlüsselakteuren der nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung war die Befragung insbesondere auf die beiden Facetten der Forschungsfrage – Was

ist Grundbildung und *wie* wird dies *begründet*? – fokussiert (Kapitel 5). Indem dabei Fragen zum institutionellen, gesellschaftlichen und organisationalen Kontext berücksichtigt wurden, war es möglich, die Verwobenheit subjektiv begründeten Handelns mit den gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen in den Blick der Forschung zu stellen. Grundbildung wurde dann begründungslogisch aus Perspektive der befragten Subjekte erforscht, diese wiederum als in gesellschaftliche, organisationale und institutionelle Bedingungen eingebettet verstanden.

Konkret materialisierte sich dieser subjektwissenschaftliche, begründungslogische Zugang in den an die Grounded Theory angelehnten drei Kodierschritten des offenen, axialen und selektiven Kodierens, und insbesondere dem des axialen Kodierens auf Basis eines Kodierparadigmas. Hierzu wurde für die Analyse des Verständnisses von Grundbildung ein begründungslogisch gewendetes Kodierparadigma verwendet, das in der Vergangenheit bereits in anderen Forschungsarbeiten in ähnlicher Weise herangezogen wurde (Kapitel 5.3.2):

(A) BEDEUTUNGSKONSTELLATION IM SUBJEKTIVEN MÖGLICHKEITSRAUM
 → (B) PRÄMISSEN → (C) GRUNDBILDUNGSVERSTÄNDNIS → (D) INTENDIERTE
 KONSEQUENZEN

Die Herausforderung der Analyse bestand folglich darin, die beiden Hauptkategorien „Grundbegründungsverständnis (Was?)“ sowie „Interessen und Ziele (Warum?)“ in einen begründungslogischen Zusammenhang zu bringen: *Mit Bezugnahme auf welche Interessen und Ziele werden welche Inhalte, Kompetenzen, Mindestniveaus, zielgruppenspezifische Kontexte sowie Angebotsformate als relevante Bestandteile einer Grundbildung Erwachsener betrachtet?* Dabei wurde für die einzelnen Dimensionen des Grundbegründungsbegriffs jeweils anhand der Interviews geprüft, welche Interessen und Ziele von den Befragten zur Begründung herangezogen werden und ob es hierbei Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Begründung ähnlicher Aspekte einer Grundbildung Erwachsener gibt.

8.1.2 Ergebnis I: Dimensionen einer Grundbildung Erwachsener

Die erste forschungsleitende Fragestellung dieser Arbeit bezog sich darauf, was eine Grundbildung Erwachsener aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung umfasst. Bezugnehmend auf die Ergebnisse aus Kapitel 2 wurde dabei angenommen, dass mindestens Inhalte und Kompetenzen (Kapitel 2.3.1) sowie Kompetenzstufen und Mindestniveaus (Kapitel 2.3.2) von Bedeutung sind. Ausgehend von dem in Kapitel 4 und 5 erarbeiteten begründungslogischen Zugang zum Forschungsgegenstand wurde das Verständnis von Grundbildung aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung untersucht, wobei im Rahmen von leitfadengestützten Interviews subjektive Zugänge zu Grundbildung im

Kontext der öffentlichen Bildungsverwaltung und der dort bedeutsamen Institutionen, Strukturen, Machtverhältnisse und Interessen den Ausgangspunkt darstellten.

In den Interviews zeigte sich zunächst, dass neben als angemessen betrachteten Inhalten, Kompetenzen und Mindestniveaus einer Grundbildung Erwachsener zwei weitere Dimensionen des Grundbildungsverständnisses von den Befragten als bedeutsam thematisiert werden, die bislang so im Forschungsdiskurs und in der Aushandlung des Grundbildungsbegriffs noch nicht systematisch dargelegt wurden: zielgruppenspezifische Kontexte sowie Angebotsformate (Kapitel 6).

Dimension I „Inhalte und Kompetenzen“ umfasst die Inhalte, Themen und Kompetenzen, die eine Grundbildung Erwachsener aus Perspektive der Befragten mindestens umfasst. Die folgenden neun Inhalte und Kompetenzen wurden dabei als Teil einer Grundbildung Erwachsener herausgearbeitet: *Lesen und Schreiben* (Kapitel 6.2.1), *Rechnen und finanzielle Grundbildung* (Kapitel 6.2.2), *Umgang mit neuen Medien* (Kapitel 6.2.3), *Gesundheitsgrundbildung* (Kapitel 6.2.4), *Politische Grundbildung* (Kapitel 6.2.5), *Selbst- und Sozialkompetenzen* (Kapitel 6.2.6), *Lernen lernen* (Kapitel 6.2.7), *Englisch als Fremdsprache* (Kapitel 6.2.8) sowie *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Kapitel 6.2.9). Auffällig dabei ist, dass neben einem deutlichen Fokus auf Lesen und Schreiben bzw. Alphabetisierung als Kern einer Grundbildung häufig eine individualistische und anpassungsorientierte Verkürzung der einzelnen Dimensionen vorzufinden ist, indem insbesondere gesellschaftliche Bedingungen und Strukturen ausgeblendet und Grundbildung als einseitig individuelle, kognitive Kompetenz in der Verantwortung der Einzelnen betrachtet wird. Zudem zeigt sich eine deutliche Vernachlässigung bestehender Fachdiskurse und einer entsprechend theoretisch unterfütterten Begriffsverwendung (Kapitel 6.6).

Dimension II „Kompetenzstufen und Mindestniveaus“ bezieht sich auf die Frage, welche Kompetenzstufen als angemessenes Niveau einer Grundbildung Erwachsener angesehen werden (Kapitel 6.3). Dabei zeigt sich in den Interviews deutlich, dass die Diskussion eines Mindestniveaus in der öffentlichen Bildungsverwaltung bislang nur am Rande stattfindet. Wenn überhaupt, dann wird diese Diskussion mit deutlichem Fokus auf die nationalen Alpha-Levels der leo. – Level-One Studie oder auch die international diskutierten Kompetenzstufen von PIAAC und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) geführt und beschränkt sich damit in erster Linie auf bereits bestehende Literalitätsmodelle. Aufgrund einer zunehmend an Berufswelt und Arbeitsmarkt ausgerichteten Grundbildung Erwachsener geraten zudem mittlere Kompetenzstufen – wenn auch nicht unstrittig – in den Blick.

Dimension III „Zielgruppenspezifische Kontexte“ beinhaltet kontextualisierte Inhalte und Kompetenzen, die auf die Alltagsanforderungen spezifischer Zielgruppen entlang der Lebensbereiche Arbeit und Familie angepasst sind (Kapitel 6.4). Hier werden insbesondere arbeitsorientierte Grundbildung sowie eltern- und familienbezogene

Grundbildung thematisiert, was mit zielgruppenspezifischen Inhalten und Kompetenzen einhergeht. Insbesondere Arbeitslose, Berufstätige sowie Eltern und Familien werden gezielt mit kontextualisierten Konzepten angesprochen.

Dimension IV „Angebotsformate“ bezieht sich auf formale, non-formale und informelle Angebotsformate, die aus Perspektive der Befragten hinsichtlich einer Grundbildung Erwachsener als relevant betrachtet werden (Kapitel 6.5). Sehr deutlich zeigt sich eine Dominanz non-formaler Angebote, die typisch für die Kurse und Veranstaltungen der öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen – insbesondere der Volkshochschulen – sind und ihre Bedeutsamkeit für die öffentliche Bildungsverwaltung aufgrund der institutionenbezogenen Weiterbildungsförderung durch die Weiterbildungsgesetze der Länder erhalten. Zusätzlich dazu gelangen außerdem informelle Formate der Beratung, Begleitung und Vernetzung sowie formale Formate wie beispielsweise nachholende Schulabschlüsse, berufliche Nachqualifizierung und der Erwerb von Zertifikaten in den Blick. Gerade im Hinblick auf die formalen Formate zeigt sich allerdings eine deutliche Diskrepanz zwischen inhaltlicher Zugehörigkeit und formaler Zuständigkeit, was je nach strukturellem, institutionalisiertem Kontext in den Bundesländern zu unterschiedlichen Verständnissen von Grundbildung führt (Kapitel 6.5.3). Besonders im Kontrast zu der in den USA etablierten Adult Basic Education/Adult Secondary Education (ABE/ASE) zeigt sich in Deutschland bislang wesentlich weniger ein Denken im Hinblick auf Übergänge und Anschlüsse an das Gesamtsystem der Erwachsenen- und Weiterbildung bzw. des lebenslangen Lernens. Gerade dies aber scheint angesichts des benannten Anspruchs, mithilfe von Grundbildung zu mehr Teilhabe beizutragen, notwendig.

Die hier genannten Dimensionen einer Grundbildung Erwachsener lassen sich folglich als aus Sicht der Befragten in den jeweiligen gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen begründete, angemessene und legitime Aspekte einer Grundbildung Erwachsener betrachten. Je nach den in den Bundesländern institutionalisierten Gesetzen, Richtlinien, Förderstrukturen und Akteuren setzen sich dabei unterschiedliche Sichtweisen auf Grundbildung durch – was beispielsweise anhand der Ein- und Ausgrenzung der nachholenden Schulabschlüsse aus dem jeweiligen Verständnis von Grundbildung deutlich wird. Die Verquickung des Verständnisses von Grundbildung mit den im Feld vorhandenen Institutionen und gesellschaftlichen Strukturen und Machtverhältnissen, wie sie als Kern der Kapitel 2, 3 und 4 herausgearbeitet wurde, lässt sich damit illustrieren. Auch zeigt sich, dass alternative Sichtweisen auf Grundbildung Erwachsener – beispielsweise die in einigen Kontrastinterviews genannte berufliche Nachqualifizierung oder auch politische und kulturelle Aspekte einer Grundbildung Erwachsener, wie sie auch von verschiedenen Akteuren genannt werden – in den spezifischen Sichtweisen der öffentlichen Bildungsverwaltung nur begrenzt berücksichtigt werden, es quasi zu einer Marginalisierung bestimmter Aspekte *alternativer* Facetten einer Grundbildung Erwachsener kommt –, ohne dass dies allerdings aufgedeckt und zur Diskussion gestellt wird.

8.1.3 Ergebnis II: Begründungen im Kontext von Interessen und Macht

Die hinter diesen Verständnissen von Grundbildung liegenden Begründungen waren Gegenstand der zweiten forschungsleitenden Fragestellung dieser Arbeit: *Wie wird das Verständnis von Grundbildung mit Blick auf Interessen und Machtstrukturen jeweils begründet und legitimiert?* Anhand der Interviews wurde herausgearbeitet, dass mit dem Grundbildungsverständnis eine Reihe unterschiedlicher Interessen verbunden sind, die mit den im jeweiligen Kontext als bedeutsam wahrgenommenen Strukturen, Institutionen und Akteuren im Zusammenhang stehen. Insbesondere zeigt sich hier eine Konkurrenz allgemeiner Ziele und partikularer Interessen, die mit Bourdieus Ansatz zum Staat als ein „Spektakel des Allgemeinen“ (Bourdieu, 2014, S. 63) in Verbindung gebracht wurde.

So zeigte sich, dass die Frage, welche Inhalte, Kompetenzen, Kontexte und Formate unter einer Grundbildung Erwachsener zu subsumieren sind und welche nicht, von den Interviewten der öffentlichen Bildungsverwaltung im Hinblick auf zwei Begründungslinien beantwortet wird. Auf der einen Seite verweisen die Befragten zur Begründung der von ihnen genannten Aspekte einer Grundbildung Erwachsener auf *allgemeine Ziele*, die an einer Idee von Allgemeinwohl orientiert sind (Kapitel 7.2). Dies sind insbesondere die unter dem Begriff „Partizipation“ subsumierten Ideen von Teilhabe und Lebenslangem Lernen, welche anschlussfähig an den internationalen sowie nationalen Diskurs der Erwachsenen- und Weiterbildung sind und insbesondere dazu herangezogen werden, individuelle und gesellschaftliche Interessen zusammenzudenken. Eine Grundbildung Erwachsener umfasst dann all solche Aspekte, die zu Partizipation, Teilhabe und Lebenslangem Lernen beitragen – und ist damit zumindest theoretisch weit gefasst.

Zugleich zeigt sich in den Interviews allerdings neben diesen allgemeinen Zielen auch der Verweis auf spezifisch *partikulare Interessen* – insbesondere dann, wenn es um die Legitimation und Rechtfertigung gerade auch solcher Dimensionen und Aspekte geht, die nicht (mehr) als Teil einer Grundbildung Erwachsener betrachtet werden (Kapitel 7.3). Hier wird in erster Linie auf die Bedeutung der als partikular bezeichneten Interessen hingewiesen, die formalen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten einzugrenzen, zusätzliche Fördermittel bereitzustellen sowie mehr Teilnehmende zu erreichen, um den Erfolg und die Wirksamkeit der Förderung zu gewährleisten.

Zuständigkeit und Verantwortlichkeit: Um den mit dem Begriff „Grundbildung“ einhergehenden Förderanspruch möglichst begrenzt zu halten, wird die Zuständigkeit der öffentlichen Bildungsverwaltung von der Zuständigkeit anderer Ministerien und Ressorts – insbesondere der für Schule sowie Lehrerinnen- und Lehrerbildung zuständigen Ministerien, dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) sowie dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) abgegrenzt (Kapitel 7.3.1).

Zusätzliche Fördermittel: Um angesichts knapper öffentlicher Mittel eine Grundbildung Erwachsener möglichst umfassend fördern zu können, werden weitere finanzielle Ressourcen mobilisiert. Das geschieht über die Erhöhung von Landesmitteln, den

Europäischen Sozialfonds und den Einbezug weiterer Akteure, insbesondere auch der Politik und Geldgeber, die folglich Einfluss auf die Gestaltung des Verständnisses von Grundbildung haben (Kapitel 7.3.2).

Mehr Teilnehmende: Um mehr Teilnehmende in Grundbildungsangebote zu bringen und darüber den Erfolg und die Wirksamkeit der bildungspolitischen Förderung sichtbar zu machen, wird Grundbildung insbesondere an solchen Inhalten, Kompetenzen, Zielgruppen und Formaten ausgerichtet, die vermutlich zu einer möglichst hohen Nachfrage aufseiten der Betroffenen führen. So werden Alphabetisierungskurse an alltags- und erwerbsweltrelevante Inhalte angebunden sowie Beschäftigte als neue Zielgruppe adressiert (Kapitel 7.3.3).

Für das Grundbildungsverständnis in der öffentlichen Bildungsverwaltung hat dies zur Folge, dass jene Dimensionen und Aspekte einer Grundbildung Erwachsener eher angemessen und legitim erscheinen, welche diesen partikularen Interessen der öffentlichen Bildungsverwaltung gerecht werden – auch, wenn offiziell stets die Ziele Partizipation, Teilhabe und Lebenslanges Lernen vorgeschoben werden (Kapitel 7.3). Die dahinter liegende Begründungslogik lautet entsprechend:

Wenn bestimmte, auf Partizipation ausgerichtete Inhalte, Kompetenzen, Kontexte und Formate (nicht) mit der Eingrenzung der formalen Zuständigkeit, der Ausweitung der Finanzierung und der Erhöhung der Teilnehmendenzahlen im Einklang stehen, dann lassen sich diese vernünftigerweise (nicht) unter einer Grundbildung Erwachsener subsumieren.

Inhalte, Kompetenzen, zielgruppenspezifische Kontexte und Formate, die diesen spezifischen Interessen nicht entsprechen, werden folglich aus dem dominanten, als angemessen angesehenen Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung ausgegrenzt (Tabelle 3).

Begründungslinie „partikulare Interessen“	Dimensionen und Aspekte einer Grundbildung Erwachsener
Zuständigkeit und Verantwortlichkeit	Fokus auf non-formale Angebote mit einer deutlichen Ausrichtung an Geringqualifizierten und Bildungsbenachteiligten; ausgegrenzt werden formale Formate wie nachholende Schulabschlüsse, Integrationskurse und berufliche Nachqualifizierung.
Zusätzliche Fördermittel	Orientierung an Interessen der Politik bzw. Geldgeber; Grundbildung wird an Alphabetisierung und arbeitsmarktrelevanten Inhalten und (höheren) Kompetenzen ausgerichtet.
Mehr Teilnehmende	Grundbildung umfasst vor allem solche Inhalte, Kompetenzen, Zielgruppen und Formate, die mit einer hohen Nachfrage aufseiten der Betroffenen verbunden werden: Anbindung von Alphabetisierungskursen an alltags- und erwerbsweltrelevante Inhalte, Adressierung von Beschäftigten als neue Zielgruppe.

Tabelle 3: Partikulare Interessen und daraus folgendes Grundbildungsverständnis

Sehr deutlich wird, dass entsprechend der in Kapitel 2 aufgestellten These der *Interessegebundenheit* und *Konflikthaftigkeit* des Begriffs „Grundbildung“ bei gleichzeitig proklamierter Offenheit und Vielfalt auch in der öffentlichen Bildungsverwaltung die Ein- und Abgrenzung bzw. Konstruktion des Verständnisses von Grundbildung keineswegs als trivial und beliebig zu betrachten ist, sondern mit dort bedeutsamen Interessen, Kontroversen und Konflikten in Verbindung steht. Was als angemessene Grundbildung Erwachsener betrachtet wird und sich als dominante, legitime Grundbildung Erwachsener durchsetzt, ergibt sich dabei im Anschluss an die New Literacy Studies (Kapitel 3) aus der soziokulturellen und institutionellen Einbettung in soziale Praktiken, die vor allem durch mächtige Institutionen reproduziert werden. Im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung spielen, wie in Kapitel 4 aufgezeigt wurde, vor allem die Weiterbildungsgesetze und die damit verbundenen finanziellen Ressourcen sowie (inter-)nationale Institutionen, Prozesse und Akteurskonstellationen, zunehmend auch europäische und internationale Akteure, eine wichtige Rolle (Kapitel 4.2). Sehr deutlich wird in den Interviews zur Begründung und Legitimation von Grundbildung auf die in den meisten Ländern strukturbildenden Weiterbildungsgesetze hingewiesen (Kapitel 7.2; 7.3.1). Über diese werden nicht nur die Ein- und Ausgrenzung von Inhalten, Kompetenzen, Zielgruppen und Formaten legitimiert und gerechtfertigt, sondern auch die deutlich sichtbare Orientierung an Interessen der öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen, vor allem der Volkshochschulen. Einige der Weiterbildungsgesetze sehen die Zusammenarbeit mit regionalen Netzwerken und Gremien, in denen Weiterbildungseinrichtungen und Verbände organisiert sind und in bildungspolitische und -verwalterische Prozesse und Entscheidungen einbezogen werden, vor und regeln diese gesetzlich. Auch die Bedeutung nationaler politischer Entscheider und Geldgeber für die bildungspolitische Ausrichtung des Grundbildungsverständnisses wird betont, d.h. vor allem die Landtage und Landesparlamente werden von der öffentlichen Bildungsverwaltung mit dem Ziel der finanziellen Erhöhung der Länderhaushalte adressiert (Kapitel 7.3.2; 7.3.3.1). Auf die zunehmende Bedeutung transnationaler, europäischer Akteure hingegen wird in den Interviews interessanterweise eher selten hingewiesen – und das, obwohl Macht und Einfluss von OECD und EU über internationale Kompetenzmodelle wie den GER, international-vergleichende Literalitätsstudien wie PISA und PIAAC sowie das EU-Förderprogramm ESF als bedeutsam einzuschätzen sind. Das zeigt sich beispielsweise in der Ausrichtung des Grundbildungsverständnisses am arbeitsmarkt-orientierten Programm des ESF sowie der Orientierung von Mindestkompetenzen an den Kompetenzstufen von PIAAC, GER und der leo. – Level-One Studie (Kapitel 6.3).

Zum einen besteht hier also eine Ausrichtung an den durch die Weiterbildungsgesetze festgelegten Kompetenzen und Zuständigkeiten. Zum anderen finden sich aber auch weitere strukturierende Einflüsse auf die Bestimmung einer Grundbildung Erwachsener, die von anderen Akteuren und Politikfeldern – gerade auch auf internatio-

nalere Ebene – ausgehen. Inwieweit es dadurch zu einem von Kühlenkamp thematisierten „Bedeutungsverlust landespolitischer Strukturierungen“ (Kühlenkamp, 2005, S. 27) sowie infolgedessen zu einer „zahnlosen Programmatik ohne Durchsetzungskraft“ (ebd.) kommt, bleibt zunächst offen. Durchaus kritisch ist allerdings anzumerken, dass sich eine machtbasierte Verschiebung von Normen und Zielen hin zu einer Orientierung an politischen und wirtschaftlichen Interessen abzeichnen könnte, die möglicherweise in einer Vernachlässigung der individuellen Interessen der Betroffenen und Teilnehmenden kulminiert. Auf diese Gefahr der bildungspolitischen Vernachlässigung der Teilnehmenden weisen bereits Faulstich, Teichler und Döring (1996) in ihrem Ländergutachten von Schleswig-Holstein hin:

Oft findet sich dann ein Argumentationszirkel, dass „Bedarf“ das sei, was als Angebot nachgefragt wird. Das Vertrauen auf Marktmechanismen ist Resultat prinzipieller Planungsdefizite, da in den Begriff „Bedarf“ immer schon sowohl technische und ökonomische Rahmenbedingungen als auch interessenorientierte Handlungsspielräume eingehen. Was als „Bedarf“ artikuliert wird, wird maßgeblich von Vorstellungen der Träger der Weiterbildung und von den Entscheidungen der Förderer und Geldgeber beeinflusst. Demgegenüber scheinen die Interessen der Anwender von Qualifikationen und der Teilnehmer an Programmen nicht ausreichend artikuliert zu werden (Faulstich et al., 1996, S. 30).

Die Frage, welche Aspekte einer Grundbildung Erwachsener von den Einzelnen selbst als relevant angesehen werden, tritt auch in den Interviews immer wieder angesichts der Ausrichtung an formalen Zuständigkeiten, finanziellen Restriktionen und der Notwendigkeit, möglichst viele Teilnehmende über non-formale Kurse der öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen zu erreichen, in den Hintergrund. Würden tatsächlich Teilhabe und Partizipation Einzelner im Vordergrund stehen, so wäre kaum zu legitimieren, warum nachholende Schulabschlüsse und eine Berufsausbildung als grundlegende Voraussetzungen für berufliche Teilhabe *nicht* Teil einer Grundbildung Erwachsener sind. Auch müsste die deutliche Fokussierung auf Alphabetisierung im Kontext von Beruf und Arbeitsmarkt als reduziert betrachtet werden.

Inwieweit es sich hier um ein „Spektakel des Allgemeinen“ (Bourdieu, 2014, S. 63) handelt oder vielmehr eine Art von „Betriebsblindheit“ vorliegt, wird abschließend mit Blick auf Bourdieus Ansatz zum Staat und der öffentlichen Verwaltung als Feld der Macht (Kapitel 4.3.1) diskutiert.

8.1.4 Spektakel des Allgemeinen oder „Betriebsblindheit“?

Abschließend soll die Frage geklärt werden, inwieweit es sich bei dem in dieser Arbeit erforschten Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung und der dahinter liegenden Interessen tatsächlich um einen Mechanismus handelt, welchen Bourdieu

als „Spektakel des Allgemeinen“ bezeichnet. Demnach wird der Staat bzw. die öffentliche Verwaltung nur scheinbar als ein „standpunktloser Standpunkt“ (Bourdieu, 2014, S. 61) und als Hüter des Allgemeinen verstanden, weil er tatsächlich, so Bourdieu, ein „Spektakel des Allgemeinen“ (ebd., S. 63) aufführt mit dem Ziel, „Besonderes in Allgemeines zu verwandeln“ (ebd., S. 71) – ohne dies als solches aber transparent zu machen.

Übertragen auf die zusammengeführten Ergebnisse dieser Forschungsarbeit stellt sich insbesondere die Frage, ob es sich bei der aufgezeigten Kontroverse zwischen allgemeinen Zielen und partikularen Interessen tatsächlich um ein solches „Spektakel des Allgemeinen“ handelt, bei welchem allgemeine Ziele zur unbemerkten Durchsetzung partikularer Interessen vorgeschoben werden. Damit verknüpft sind folgende Fragen:

- *Inwieweit kann tatsächlich davon gesprochen werden, dass durch den Vorschub allgemeiner Ziele unbemerkt partikulare Interessen der öffentlichen Bildungsverwaltung durchgesetzt werden?*
- *Sind diese partikularen Interessen tatsächlich als Eigen-Interessen zu verstehen, oder gibt es womöglich potenzielle Überschneidungen hin zu Interessen weiterer Akteure, so dass ansatzweise die Partikularität der Interessen überwunden werden kann?*

Indem die öffentliche Bildungsverwaltung die prinzipiell an diverse Interessen im nationalen und internationalen Kontext anschlussfähigen Begriffe „Partizipation“, „Teilhabe“ und „Lebenslanges Lernen“ zur Legitimation des Verständnisses von Grundbildung nutzt, kann sie eigene partikulare Interessen realisieren, ohne diese als partikulare Interessen offenlegen zu müssen. Sie kann sich als „standpunktloser Standpunkt“ (ebd., S. 61) ausgeben, obwohl eigentlich deutlich die besonderen Interessen der öffentlichen Bildungsverwaltung – im Zusammenhang mit denen der staatlich anerkannten Einrichtungen und der Politik – im Fokus stehen. Dieser Mechanismus zeigt sich besonders am Beispiel der finanzierungsbezogenen Begründungslinien, wenn nämlich diese Begründungen als nicht schicklich in den Hintergrund der Diskussion gestellt werden:

Aber wer muss das bezahlen? Diese Frage ist, glaub ich, eine, die ganz oft nicht gestellt wird und nicht diskutiert wird, aber die unterschwellig mitläuft. [...] Und insofern gibt es natürlich auch da Bemühungen, dass es begrenzt wird, damit es bezahlbar bleibt. Aber ohne das so auszusprechen, weil ich glaube, viele haben auch Angst, solche Diskussionen zu führen. Das ist ja nicht opportun zu sagen: Ja, es gibt Grenzen. Sondern man möchte ja eher sagen: Ja, das ist wichtig und selbstverständlich und wenn das Voraussetzung für Teilhabe ist (10-46).

Die Eingrenzung von Grundbildung aufgrund finanzieller Restriktionen wird angesichts der übergreifend leitenden Vision umfassender Teilhabe als nicht angemessen betrachtet – weshalb diese Begründungslinie latent im Hintergrund verbleibt, aber dennoch

wirksam für die Ausgestaltung einer Grundbildung Erwachsener ist. Das „Spektakel des Allgemeinen“ besteht folglich dann darin, die umfassenden Ideen von Teilhabe, Partizipation und Lebenslangem Lernen als (inter-)national akzeptierte und geforderte Leitlinien einer Grundbildung Erwachsener *scheinbar* aufrechtzuerhalten und im Diskurs zu reproduzieren, *auch wenn* angesichts der partikularen Interessen sehr wohl deutlich ist, dass diese Ziele nur begrenzt mit einem solchermaßen konstruierten Verständnis von Grundbildung zu realisieren sind. Auch Faulstich und Haberzeth weisen auf die offenbar bildungspolitische Notwendigkeit der zumindest scheinbaren Anknüpfung an übergreifende, gemeinwohlorientierte Ziele hin:

Zentrales Medium der Politik ist Macht, die allein die Durchsetzung von Verbindlichkeiten zu sichern vermag. Dabei müssen Macht und Gemeinwohl keine Gegensätze sein. Entscheidungen, die dem Gemeinwohl dienen sollen, benötigen in der Regel eine Macht, welche die Durchsetzbarkeit und Verbindlichkeit gewährleistet. Und politische Verbindlichkeitsansprüche werden kaum öffentlich vertreten, wenn sie nicht wenigstens den Anspruch erheben, dem Gemeinwohl zu dienen. Ob dies tatsächlich der Fall ist, ist eine andere Frage (Faulstich & Haberzeth, 2007, S. 22).

Offen ist allerdings, inwieweit es sich tatsächlich um ein intentionales Spektakel handelt oder ob vielmehr eine gewisse *Betriebsblindheit* vorliegt, die darauf basiert, dass die Begrenztheit der Umsetzung der allgemeinen Ziele nur bedingt wahrgenommen bzw. bewusst hervorgebracht wird. Für die These der Betriebsblindheit spricht zumindest, dass das Festhalten an Zuständigkeiten, Gesetzesparagrafen und finanziellen Rahmungen von den Befragten als begrenzender, weniger aber als zu gestaltender Rahmen wahrgenommen wird. Die Befragten scheinen vielmehr innerhalb der gegebenen Strukturen zu handeln und nur selten wird die soziale Konstruktion der Rahmungen im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung und damit auch der nach Holzkamp immer auch gegebenen Alternative des Handelns (Kapitel 4.3.2) zum Gegenstand der Reflexion gemacht.

Hinsichtlich der Frage der *tatsächlichen Partikularität* der von den Befragten herangezogenen Interessen lässt sich am Beispiel der Begründungslinie „Anzahl der Teilnehmenden erhöhen“ die Partikularität und Spezifik des Interesses im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung kritisch hinterfragen. Zwar wird dieses Interesse als Partikularinteresse dargestellt, weil die Ausrichtung von Grundbildung Erwachsener an solchen Inhalten, Kompetenzen und Formaten, die zu einer Teilnahme Betroffener führen, mit dem *partikularen*, für die öffentliche Bildungsverwaltung spezifischen Interesse einhergeht, die Anzahl der Teilnehmenden zu erhöhen und darüber die Wirksamkeit der Förderung nachzuweisen sowie die Interessen der öffentlichen Einrichtungen zu fördern. Damit ergibt sich allerdings eine potenzielle Überschneidung dieser partikularen, aus Sicht der öffentlichen Bildungsverwaltung als relevant bezeichneten Interessen mit den Interessen

anderer Akteure im bildungspolitischen Feld. So sind es zum einen die Teilnehmenden selbst, die auf diese Weise sehr viel wahrscheinlicher ein Angebot vorfinden werden, das den eigenen Interessen entspricht – sind doch Praxis, Politik und Verwaltung darauf angewiesen, die Nachfrage zu bedienen. Ebenso werden auf diese Weise auch die Interessen der öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen an ausreichend Teilnehmenden sowie das Interesse der Politik realisiert, mehr Teilnehmende in Kurse zu bringen und damit die Idee des lebenslangen Lernens voranzutreiben. Ähnliche Einschätzungen lassen sich auch zu dem Partialinteresse „zusätzliche Fördermittel bereitstellen“ anführen, denn durch die Anhebung der Finanzierung lassen sich zumindest potenziell, auch im Sinne der öffentlichen Einrichtungen und der Teilnehmenden selbst, mehr geeignete Angebote fördern. Das Verhältnis ist somit möglicherweise weniger ein dichotomes, sondern vielmehr ein dialektisches, welches *zugleich* allgemeinen und partikularen Interessen dient.

Denkbar ist auch die Interpretation des Vorschubs allgemeiner Ziele vor partikuläre Interessen mit dem von Faulstich Ende der 1990er Jahre konstatierten „Auseinanderfallen von Programm und Realität“ (Faulstich, 1997, S. 24) oder „Auseinanderklaffen von Proklamation und Implementation“ (Faulstich, 2011b) aufgrund einer „Veränderungsrhetorik bei gleichzeitigem Implementationsverzicht“ (Faulstich, 1997, S. 24). Demnach nehmen Aufgabe und Bedeutung von Weiterbildung gesellschaftlich zu, jedoch zugleich die Möglichkeiten und Ressourcen ihrer Finanzierung durch öffentliche Mittel oder auch durch Leistungen der Unternehmen zunehmend ab (ebd.; Faulstich et al., 1996, S. 17):

Wir sind uns darüber im Klaren, dass die zukünftige Entwicklung von Weiterbildung in einer Paradoxie von programmatischem Bedeutungsgewinn und realen – besonders finanziellen – Umsetzungsschwierigkeiten steht. Einerseits wird Weiterbildung ein immer höheres Gewicht im Zusammenhang von wirtschafts-, sozial-, technologie- und regionalpolitischen Strategien zugewiesen, während andererseits die Ressourcen, Institutionen und Programme keineswegs so stark wachsen, wie es oft erwartet und betont worden ist (Faulstich et al., 1996, S. 18).

Entsprechend weist Nittel darauf hin, dass in der Erwachsenenbildung das „Mandat“ häufig größer sei als die dafür im Sinn einer „Lizenz“ zugebilligten (Geld-)Mittel und Instrumente. Folglich könne die Erwachsenenbildung meist nur als defizitär und nicht professionell erlebt werden (Nittel, 2000, S. 105). Überträgt man diese Konzepte auf die vorliegenden Forschungsergebnisse zum Grundbildungsbegriff, so lässt sich die Ausrichtung von Grundbildung auf allgemeine Ziele als ideales Programm, Proklamation und Mandat interpretieren, während die tatsächliche Umsetzung des Begriffs angesichts zuständigkeitsbezogener, finanzieller und politischer Restriktionen als begrenzte Implementation und begrenzte Lizenz verstanden werden kann.

8.2 Güte und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse

Um die Qualität der hier vorliegenden wissenschaftlichen Forschungsarbeit und der entwickelten Ergebnisse einschätzen und bewerten zu können, sind geeignete Maßstäbe notwendig, die Aussagen zur Güte sowie zur Reichweite und Verallgemeinerbarkeit von Forschungsprozess und -ergebnissen zulassen (Gläser-Zikuda, 2010, S. 115; Strübing, 2014, S. 79–80). Welche Kriterien dabei in geeigneter Weise heranzuziehen sind, wird mit Bezug auf eine Reihe unterschiedlicher Positionen und Kriterien diskutiert. So unterscheidet Steinke drei Grundpositionen zur Bewertung qualitativer Forschung, nämlich a) die Übertragung quantitativer Kriterien (vor allem Objektivität, Reliabilität und Validität) auf qualitative Forschung, b) die Formulierung eigener Kriterien qualitativer Forschung und c) die postmoderne Ablehnung von Kriterien (Steinke, 2008, S. 319–321). Während die dritte Position zu Beliebigkeit und Willkür führe, weist Steinke die Übertragung traditioneller Kriterien quantitativer Forschung im Sinne der zweiten Position ebenfalls als unangemessen zurück. Entsprechend der zweiten Position hebt sie selbst intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation (Angemessenheit), empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und reflektierte Subjektivität als Kernkriterien qualitativer Forschung hervor (ebd., S. 323). Ein forschungspraktisch verbindlicher Konsens darüber, welche Minimalstandards einzuhalten wären, existiert allerdings laut Lüders bislang nicht (Lüders, 2008, S. 634).⁴³

Zur Beurteilung der *Güte* der hier vorliegenden Forschungsarbeit werden insbesondere die von Strauss und Corbin (1996) sowie Strübing (2014) im Hinblick auf die Grounded Theory reflektierten Gütekriterien als hilfreich betrachtet und diskutiert. Demnach bestünde laut Strübing der zentrale Anspruch der Grounded Theory darin, eine Theorie zu erarbeiten, die soziale Prozesse erklären und mit Einschränkungen auch vorhersagen könne – was am ehesten mit einer konzeptuell dichten und in den Daten gegründeten Theorie zu erreichen sei: „Diejenige, deren Kategorien und Subkategorien stärker und vielfältiger im Datenmaterial verankert und zugleich intensiver aufeinander bezogen sind, ist nach diesen Maßstäben die ‚bessere‘ Theorie“ (Strübing, 2014, S. 91).

Die praktische Relevanz der Ergebnisse im Sinne einer verbesserten Handlungsfähigkeit der Akteure in der Praxis ist dabei Ziel und Gütekriterium zugleich. Zudem werden die Forschungsergebnisse daran bemessen, ob sie das Identifizieren und Erforschen neuer Probleme auf Basis des erweiterten Wissens erlauben (ebd., S. 85). Während der konzeptionellen Dichte und der empirischen Verankerung durch die Einhaltung des

43 So nennt Lüders (2008, S. 633) ergänzend Aspekte wie Offenheit, Explikation, Transparenz, Flexibilität, Gegenstandsbezogenheit, theoretische Sättigung, Genauigkeit und Zuverlässigkeit, während Gläser-Zikuda (2010, S. 115) Verfahrensdokumentation, Regelgeleitetheit, Inter-coder-Reliabilität, kommunikative Validierung und Kombination qualitativer und quantitativer Analyseschritte aufzählt. Ludwig hingegen plädiert dafür, methodenspezifische Qualitätskriterien ergänzend zu den klassischen Gütekriterien zu benennen (Ludwig, 2011, S. 83).

theoretischen Samplings, das Stellen von Fragen sowie das ständige Vergleichen möglichst umfassend Rechnung zu tragen versucht wurde, wird sich die praktische Relevanz und Angemessenheit der Ergebnisse erst noch in der Praxis beweisen müssen. Mithilfe einer frühzeitigen Publikation erster Ergebnisse sowie der Diskussion dieser im Kollegium sowie in der Fachöffentlichkeit wurden bereits erste Validierungsschritte eingeleitet. Inwieweit die dargestellten Ergebnisse aber tatsächlich zu einem verbesserten Handeln, beispielsweise auf Ebene von Bildungspolitik und -verwaltung sowie Bildungspraxis und auch Wissenschaft beitragen, kann derzeit noch nicht abschließend beurteilt werden.

Entsprechend der abweichenden Forschungslogik und Zielsetzung der Grounded Theory werden klassische Gütekriterien redefiniert (Strauss & Corbin, 1996, S. 214; Strübing, 2014, S. 83–84). *Validität* oder Gültigkeit der Theorie liegt dann vor, wenn sie intern widerspruchsfrei und extern adäquat ist. Dies wurde durch das Dimensionalisieren sowie axiale und selektive Kodieren in Verbindung mit theoretischem Vorwissen erreicht. *Objektivität* spielt eine untergeordnete Rolle, da Wissen grundsätzlich als perspektivgebunden angesehen, eine Trennung von Messung und Interpretation nicht angestrebt wird. *Repräsentativität* schließlich wird nicht als statistische Repräsentativität verstanden, die Aussagen zur Häufigkeit des Auftretens eines Phänomens in einer bestimmten Grundgesamtheit tätigt. Sie orientiert sich vielmehr im Anschluss an das Prinzip des theoretischen Samplings an der Frage einer gesättigten, alle Kontexte und Perspektiven einschließenden Erarbeitung des zu betrachteten Phänomens. Repräsentativität meint damit die Repräsentativität des Spektrums an empirisch begründeten theoretischen Konzepten (Rosenthal, 2011; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 45). Dabei gilt: Je mehr Typen von Konstellationen Eingang in das Konzept finden, desto stärker ist dessen Verallgemeinerbarkeit (Strübing, 2014, S. 91; Helfferich, 2011, S. 174–175).

Insbesondere der aufgeworfene Aspekt der Reichweite und *Verallgemeinerbarkeit* der Forschungsergebnisse erscheint in Anbetracht der vorliegenden Forschungsarbeit als bedeutsam. So stellt sich die Frage, inwieweit der begründungslogische Zugang zum Begriff „Grundbildung“, die vier Dimensionen des Verständnisses von Grundbildung sowie die Begründungslinien zwischen allgemeinen Zielen und partikularen Interessen sich auch auf andere Handlungsfelder und Akteure im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie der Gesellschaft im Allgemeinen übertragen lassen. Grundsätzlich ist hierbei zu betonen, dass der Schluss von einzelnen Beobachtungen auf alle jemals möglichen Beobachtungen nicht möglich ist (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 45–46). Darauf verweisen auch Strauss und Corbin:

Der Fehler, der manchmal von Forschern begangen wird, besteht darin, dass sie denken, sie könnten die Lücke von einer bereichsbezogenen zu einer formalen Theorie schließen, indem sie vom untersuchten Phänomen in nur einer Situation auf verschiedene Situa-

tionstypen verallgemeinern. Auch wenn ein Forscher eine breitere Anwendbarkeit seiner bereichsbezogenen Theorie mit großer Zurückhaltung vorschlägt, hat er dafür solange keine Basis, bis andere Situationen ebenfalls untersucht wurden. Das ist der angemessene Weg, auf dem eine bereichsbezogene Theorie in eine formale Theorie verwandelt werden kann (Strauss & Corbin, 1996, S. 146).

Aussagen lassen sich somit immer nur für diejenigen Situationen und Umstände treffen, welche auch Gegenstand der Untersuchung waren, nicht jedoch übergreifend zugleich auch für andere. Je systematischer und umfassender aber das theoretische Sampling ist, d.h. je mehr Bedingungen und Variationen entdeckt und in der Theorie berücksichtigt werden, desto größer ist auch deren Präzision, Vorhersagekraft und Generalisierbarkeit (ebd., S. 162, 215). Um Ergebnisse also zu verallgemeinern, wäre laut Steinke immer zu prüfen, auf welche weiteren Bedingungen (Kontexte, Fälle, Untersuchungsgruppen, Phänomene, Situationen etc.) die Forschungsergebnisse, die unter spezifischen Untersuchungsbedingungen entwickelt wurden, zutreffen (Steinke, 2008, S. 329).

Für die vorliegende Forschungsarbeit ergeben sich daraus folgende Überlegungen zur *Verallgemeinerbarkeit* und *Reichweite* der Forschungsergebnisse:

Begründungslogischer Zugang zum Begriff „Grundbildung“: Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass – sofern ebenfalls eine subjektwissenschaftliche Forschungsperspektive eingenommen wird – ein begründungslogischer Zugang zum Grundbildungsbegriff auch auf andere Situationen übertragen werden kann, da das Handeln jeglicher Akteure aus Perspektive der subjektwissenschaftlichen Handlungstheorie stets begründet ist. Unterschiede und Abweichungen von den in dieser Arbeit entwickelten Ergebnissen sind dann allerdings im Hinblick auf die konkreten Bedingungs-Begründungszusammenhänge, die als relevant angesehenen Bedeutungen im subjektiven Möglichkeitsraum, die damit einhergehenden Handlungsprämissen sowie Handlungen und Entscheidungen zu vermuten, denn empirisch verallgemeinerbar sind diese Bedingungs-Begründungszusammenhänge und Prämissen nur innerhalb der gegebenen Bedeutungskonstellationen (Kapitel 4.3.2; 5.1). Wird zudem eine andere theoretische Perspektive eingenommen, indem beispielsweise nach Bedingungen und kausalen Einflussfaktoren des Grundbildungsverständnisses gesucht und möglicherweise ein anderer methodischer und methodologischer Zugang zum Forschungsgegenstand gewählt wird, so finden sich hier vermutlich ebenfalls Grenzen der Übertragbarkeit des begründungslogischen Zugangs zum Begriff „Grundbildung“.

Ergebnis I: Dimensionen einer Grundbildung Erwachsener: Aufgrund der spezifischen, in den jeweiligen subjektiven Möglichkeitsräumen existenten Bedingungs-Begründungszusammenhänge ist eine Generalisierung des in der öffentlichen Bildungsverwaltung dominanten Verständnisses von Grundbildung nicht ohne Weiteres anzunehmen. Dies ergibt sich aus dem subjektlogischen Zugang der Interviews, welcher

auf die subjektiv begründeten Sichtweisen der Interviewten im Kontext der jeweils als bedeutsam wahrgenommenen Bedeutungskonstellationen, Relevanzen und Interessen abhebt. Zwar kann vermutet werden, dass die vier Dimensionen – Inhalte und Kompetenzen, Kompetenzstufen, zielgruppenspezifische Kontexte und Formate – auch in anderen Kontexten und aus Sicht anderer Akteure von Bedeutung und Relevanz für das Verständnis einer Grundbildung Erwachsener sind. Das ergibt sich zumindest theoretisch mit Blick auf Bourdieus Ansatz zum Staat und der öffentlichen Verwaltung als Feld der Macht, welches demnach die Macht hat, das eigene Grundbildungsverständnis bei anderen Akteuren feldübergreifend durchzusetzen und damit den gesamten Diskurs zu prägen. Möglicherweise können diese Dimensionen aber durch weitere ergänzt oder ersetzt werden, die in der öffentlichen Bildungsverwaltung zwar nicht zum Thema gemacht werden, allerdings vor dem Hintergrund der Prämissen und Relevanzen anderer Akteure subjektiv bedeutsam sind. Insbesondere die Ausprägungen und Eigenschaften dieser vier Dimensionen können sich aber – je nachdem, wie mit dem dominanten Einfluss bzw. der Macht der öffentlichen Bildungsverwaltung subjektiv umgegangen wird, d.h. ob hier restriktiv oder verallgemeinernd gehandelt wird (Kapitel 4.3.2) – angesichts unterschiedlicher Interessen, Kontexte, Institutionen, Werte und Normen sowie darauf basierender Prämissen, Entscheidungen und Handlungen der jeweiligen Akteure unterscheiden. Entsprechende Hinweise zeigen sich auch in den vorliegenden Interviews: Vergleicht man das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung mit dem der im Zuge der Kontrastierung zusätzlich geführten Interviews mit weiteren Schlüsselakteuren der nationalen Strategie, so zeigt sich, dass die vier Dimensionen einer Grundbildung Erwachsener zwar ebenfalls vorzufinden sind, dabei von den Interviewten allerdings unterschiedlich ausgefüllt und operationalisiert werden. Insbesondere die inhaltliche Eingrenzung sowie der in der öffentlichen Bildungsverwaltung vorzufindende Fokus auf non-formale Weiterbildung sowie informelle Vernetzung und Sensibilisierung der Öffentlichkeit wird aus Perspektive anderer Akteure – beispielsweise Akteure aus der Praxis der Alphabetisierung und Grundbildung oder der Wissenschaft und Forschung – vermutlich unterschiedlich vorgenommen werden. So wäre anzunehmen, dass Akteure aus dem wirtschaftlichen Kontext formale Formate wie Berufsausbildung und berufliche Zertifikate stärker in den Fokus rücken als die in der hier vorliegenden Arbeit befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der öffentlichen Bildungsverwaltung der Länder.

Ergebnis II: Begründungen im Kontext von Interessen und Macht: Vor dem Hintergrund der subjektiven Bedingungs-Begründungszusammenhänge ist eine Generalisierung der in der öffentlichen Bildungsverwaltung dominanten Begründungslinien und Legitimationen ebenfalls nur als begrenzt möglich anzunehmen. So muss grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass bei Befragung anderer Subjekte in anderen Kontexten abweichende, subjektiv sinnvolle Begründungen zur Legitimierung der als relevant

angesehen Dimensionen und Ausprägungen des Begriffs „Grundbildung“ genannt werden können. Das mag sowohl die illustrierte Figur der Kontroversität allgemeiner und partikularer Interessen als auch die jeweils als bedeutsam genannten Interessen betreffen. Mit Blick auf Bourdieus Ausführungen zum Staat und der öffentlichen Verwaltung und der Betonung des „Spektakels des Allgemeinen“ als zentralen Mechanismus, um partikulare Interessen durchzusetzen (Kapitel 4.3.1), ist zum einen zu überlegen, ob die in dieser Arbeit herausgearbeitete Figur der Heranziehung allgemeiner Ziele zur Durchsetzung partieller Interessen nicht vielmehr charakteristisch für das Entscheiden und Handeln in der öffentlichen Verwaltung an sich ist. Demnach würde sich die Figur allgemeiner Ziele und partikularer (Eigen-)Interessen im Hinblick auf die Begründung und Legitimierung von Dimensionen und Eigenschaften einer Grundbildung Erwachsener so auch bei anderen Akteuren der öffentlichen Verwaltung finden, auch wenn differente Begründungen und Interessen herangezogen werden. Beispielsweise wäre fraglich, ob das Verständnis von Grundbildung aus Sicht von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des BMAS begründet wird mit Bezug auf Lebenslanges Lernen, Weiterbildungsteilnahme sowie das Interesse an der Erhöhung von Teilnehmendenzahlen – gleichwohl das Ziel der Partizipation sowie die Interessen der Ausweitung von Fördermitteln und der Abgrenzung der Zuständigkeiten als Begründungen durchaus denkbar wären. Inwieweit zudem aufgrund der von Bourdieu erwähnten Zuschreibung der öffentlichen Verwaltung als Feld der Macht die in dieser Arbeit genannten Begründungslinien – Partizipation, Teilhabe, Lebenslanges Lernen sowie Zuständigkeiten, Finanzierung und Teilnehmendenzahlen – nicht doch in die Denk-, Bewertungs- und Begründungsmuster der Akteure dieses sowie auch anderer Felder eingehen, bleibt ebenfalls zu prüfen. Dies ließe sich aus begründungslogischer Sicht insofern annehmen, als hier ähnliche Rahmenbedingungen in die Prämissen und Handlungsentscheidungen der Subjekte einfließen, was angesichts der weitreichenden Bedeutung der Erwachsenenbildungsgesetze, internationaler Programme, Studien und Akteure sowie finanzieller Restriktionen durchaus plausibel wäre. So agieren auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in öffentlichen Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung oder auch in Forschungseinrichtungen in gewisser Weise innerhalb der genannten gesellschaftlichen und institutionellen Rahmungen, haben aber immer die Wahl, eine Grundbildung Erwachsener mit Blick auf die dominanten Ziele und Interessen hin zu begründen oder eigene, möglicherweise auch widerstreitende Wege einzuschlagen (Kapitel 4.3.2). Darüberhinaus ist anzumerken, dass es immer auch Aspekte von Begründungen geben wird, die über die Befragung mittels Interview nicht vollständig zu erfassen sind, weil entweder Prämissen und Begründungen von den Befragten nicht expliziert werden können und/oder diese den Forschenden nur begrenzt von ihrem eigenen Subjektstandpunkt aus zugänglich sind. Möglicherweise lassen sich diese durch andere methodologische oder methodische Zugänge sowie Forschende erfassen.

Für die Frage der Verallgemeinerbarkeit folgt daraus, dass eine Generalisierung oder Übertragung auf andere Akteure in anderen Kontexten und Zusammenhängen zwar grundsätzlich nicht vorauszusetzen ist, Ähnlichkeiten in Dimensionen und Begründungen einer Grundbildung Erwachsener aber durchaus denkbar und plausibel sein können. Das bedeutet allerdings nicht, dass die in dieser Arbeit genannten Dimensionen und Begründungen weniger bedeutsam für die begriffliche Bestimmung von Grundbildung sind. Vielmehr illustriert dies die in Kapitel 2 und 3 thematisierte Konflikthaftigkeit und Interessegebundenheit des Begriffs „Grundbildung“ sowie die damit einhergehenden unterschiedlichen Dominanzen und Relevanzen im Verständnis von Grundbildung – bei gleichzeitig vorhandener weiterer, möglicherweise diverser und kontroverser, Dominanzen anderer Akteure. Diese Interessebezogenheit des Verständnisses von Grundbildung gilt es im Hinblick auf Fragen von Verallgemeinerung und Geltung der hier vorliegenden Forschungsergebnisse zu berücksichtigen.

8.3 Forschungsdesiderata und Ausblick

Aus den genannten Begrenzungen der vorliegenden Forschungsarbeit ergibt sich eine Reihe von offenen Fragen und Erkenntnisinteressen, die abschließend als Forschungsdesiderata zusammengetragen werden.

Angesichts der nur bedingten Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit der hier entwickelten Ergebnisse wäre zu untersuchen, inwieweit sich tatsächlich Ähnlichkeiten der Dimensionen und Begründungen einer Grundbildung Erwachsener aus Perspektive unterschiedlicher Akteure finden lassen. Interessant wäre es, das Verständnis von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung mit den Sichtweisen der öffentlichen Bildungsverwaltung auf den Ebenen „Bund“, „EU“ und „internationaler Regierungen“ zu vergleichen, auch im Hinblick auf die Bedeutung von EU- und OECD-geprägten Programmen, Strukturen und Akteuren. Es stellt sich die Frage, ob sich auch hier die genannten Dimensionen und Begründungen sowie die Figur der Verwandlung von Allgemeinem in Besonderes zeigen, oder ob andere Aspekte als angemessen und legitim benannt werden. Aber auch der Einfluss der öffentlichen Bildungsverwaltung auf die Grundbildungsverständnisse von Akteuren auf Länder- und regionaler Ebene sowie die dabei ablaufenden Aushandlungsprozesse und Prozesse der Durchsetzung von Macht wären wichtige Forschungsgegenstände, auch angesichts der Diskussion einer zunehmenden (bildungspolitisch intendierten) Curricularisierung von Erwachsenen- und Weiterbildung. Angesichts der historischen Verknüpftheit subjektiver Bedingungs-Bedeutungszusammenhänge wäre es zudem relevant, das Verständnis von Grundbildung in der öffentlichen Bildungsverwaltung zusätzlich genauer unter dem Aspekt der politischen Parteizugehörigkeit der jeweiligen Regierungen und Akteure zu betrachten

und ggf. zeitliche Entwicklungen und Verschiebungen des Verständnisses sowie der herangezogenen Begründungen zu untersuchen. Möglicherweise eignen sich hierzu dann auch andere methodische und methodologische Zugänge, wie beispielsweise Gruppendiskussionen oder Diskursanalysen, um weitere Begründungen und Legitimierungen herauszuarbeiten.

Darüber hinaus stellt sich Frage, inwieweit der Erwerb einer Grundbildung Erwachsene tatsächlich dazu befördert, besser gesellschaftlich und beruflich teilzuhaben, bzw. welche Aspekte von Grundbildung als besonders wichtig zu erachten sind. Zwar wird diese Annahme durch die PIAAC-Studie, welche einen Zusammenhang zwischen Grundkompetenzen und Erwerbstätigkeit sowie Einkommen nahelegt, gestützt. Demnach besitzen 25- bis 54-jährige Erwerbstätige im Mittel höhere Grundkompetenzen als Erwerbslose und Nichterwerbspersonen, und abhängig Beschäftigte mit höheren Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen weisen im Durchschnitt höhere Einkommen auf als Beschäftigte mit geringeren Kompetenzniveaus (Rammstedt, 2013, S. 16–17).⁴⁴ Allerdings wird immer wieder auf das Phänomen eines sogenannten Fahrstuhleffekts hingewiesen, welcher beschreibt, dass durch den Erwerb von Kompetenzen und Bildung in der Bevölkerung sich zwar die absoluten Positionen, nicht aber die relativen Positionen zwischen den Einzelnen verändern. Wer bislang relativ niedrige Kompetenzen aufwies, tut dies auch weiterhin – ein Zugewinn an Teilhabechancen wäre damit nicht per se gegeben, auch wenn die begriffliche Ausrichtung des Begriffs „Grundbildung“ dies nahelegt. Quantitative, aber auch qualitative Zugänge wären zur Erforschung dieser Frage denkbar.

Mit der vorliegenden Forschungsarbeit wurde der Anspruch eingelöst, einen Beitrag zur Aushandlung der mit dem Begriff „Grundbildung“ verbundenen Interessen und Ansprüche zu leisten und auf dieser Basis zu der Erarbeitung eines für alle beteiligten Akteure möglichst sinnhaften und bedeutsamen Umgangs mit dem Grundbildungsbegriff in Politik, Wissenschaft und Praxis beizutragen. Auch weiterführende Forschung zum Begriff „Grundbildung“ in der Erwachsenen- und Weiterbildung sollte dem Ziel dienen, die mit dem Begriff einhergehenden Konnotationen, Ideale, Ideen und Interessen der verschiedenen Akteure zugänglich und transparent zu machen, so dass sie diskutiert und ausgehandelt werden können. Dies setzt einen bewussteren Umgang mit Begriffen und Konzepten voraus, gerade auch im Hinblick auf sich ebenfalls im Diskurs befindende Fachdiskurse und Begriffsverwendungen anderer Akteure und Ressorts sowie den von diesen an die Begriffe und Konzepte herangetragenen Interessen und Begründungen. Gerade auf bildungspolitischer Ebene weisen Mallows und Carpentieri auf die Notwendigkeit einer „policy coherence“ hin:

44 Allerdings: Ein Kausalschluss kann hier nur sehr vorsichtig gezogen werden. Während also die Annahme lautet, dass eine ausreichende Grundbildung zu verbesserter Teilhabe führt, wäre gleichzeitig auch die umgekehrte These zu prüfen, ob nicht eher verbesserte Teilhabe zu höherer Grundbildung führt. Nicht die Kompetenzen ermöglichen dann die Übernahme komplexer Aufgaben am Arbeitsplatz, sondern die Übernahme komplexer Aufgaben ermöglicht den Erwerb und die Festigung entsprechender Kompetenzen.

Policy coherence can only be achieved if policy makers look beyond their own narrow areas of responsibility. Policymakers should actively look for ways to exploit the potential for positive impacts beyond their own policy sphere (Mallows & Carpentieri, 2015, S. 1).

Dies impliziert aber die Notwendigkeit, sich über eigene Ziele und Inhalte einer Grundbildung Erwachsener verstärkt zu verständigen und auszutauschen, um die Auslegung und Gestaltung grundlegender Begriffe nicht den Interessen und Ansprüchen Dritter zu überlassen. Auf diese Weise kann schließlich auch dem bereits in der Einleitung angesprochenen Anspruch Genüge getan werden, die in der Erwachsenen- und Weiterbildung tendenziell vernachlässigte Frage der Bestimmung und Legitimierung von Inhalten wieder stärker in den Vordergrund erwachsenenbildnerischer Diskussion zu rücken.

Literatur

- Abels, G. & Behrens, M. (2009). ExpertInnen-Interviews in der Politikwissenschaft. Eine sekundäranalytische Reflexion über geschlechtertheoretische und politikfeldanalytische Effekte. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorie, Methoden, Anwendungsfelder* (S. 159–179). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Abraham, E. & Linde, A. (2010). Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 889–903). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alke, M. & Stanik, T. (2009). Der Grundbildungsbegriff aus Sicht betrieblicher Akteure. In R. Klein (Hrsg.), *„Lesen und schreiben sollten sie schon können“. Sichtweisen auf Grundbildung* (S. 11–25). Göttingen: Ifak.
- Alphabund (2011). *Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. Daten und Fakten*. Abgerufen von www.alphabund.de/_media/Daten_und_Fakten_Alphabetisierung_barrierefrei.pdf (05.03.2015)
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ambos, I. & Horn, H. (2015). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2014. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE*. Abgerufen von www.die-bonn.de/doks/2015-alphabetisierung-02.pdf (29.10.2015)
- Amos, K. (2008). Neue Governance-Skripte und die pädagogische Inskription von Personen. Ein Deutungsvorschlag internationaler Entwicklungen im Lichte des Neo-Institutionalismus. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 65–90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arbeitskreis Weiterbildung der Kultusministerkonferenz. (2015). *Nationale Strategie für Grundbildung und Alphabetisierung Erwachsener. Umsetzungsbericht über Maßnahmen der Länder in den Jahren 2013/2014*. Abgerufen von www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgWeiterbildung/Nationale_Strategie_Alphabetisierung_-_Bericht_2015.pdf (22.12.2015)
- Arens, B. (1990). Diskussion des Projektzusammenhangs. Begründungsaspekte und Realisierungsmöglichkeiten. *Facetten* (1), 5–7.
- BA – Bundesagentur für Arbeit. (2009). Zur Finanzierung von Alphabetisierung und Grundbildung. Stellungnahme der Bundesagentur für Arbeit. *Alfa-Forum* (71), 30.
- Baacke, D. (1998). Medienkompetenz. Herkunft, Reichweite und strategische Bedeutung eines Begriffs. In H. Kubicek, H.-J. Braczyk & D. Klumpp (Hrsg.), *Lernort Multimedia* (S. 22–27). Heidelberg: v. Decker.
- Badel, S. (2014). *Das Konzept der Grundbildung. INA-Pflege, Anhang I zum Zwischenbericht 2013 – FKZ 01AB12013*. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Badel, S. & Niederhaus, C. (2009). Sind einfache Tätigkeiten wirklich einfach? Anforderungen an Grundbildung in ausgewählten Branchen. In R. Klein (Hrsg.), *„Lesen und schreiben sollten sie schon können“. Sichtweisen auf Grundbildung* (S. 148–166). Göttingen: Ifak.

- Baier, C. & Schmitz, A. (2012). Organisationen als Akteure in sozialen Feldern – Eine Modellierungsstrategie am Beispiel deutscher Hochschulen. In S. Bernhard & C. Schmidt-Wellenburg (Hrsg.), *Feldanalyse als Forschungsprogramm 1. Der programmatische Kern* (S. 191–220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2015). *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs*. Abgerufen von www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile (19.08.2015)
- Barley, S. R. & Tolbert, P. S. (1997). Institutionalization and Structuration: Studying the Links between Action and Institution. *Organization Studies* (1), 93–117.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. (2001). Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World. *Language and Education* (2/3), 92–104.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Hrsg.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (S. 7–15). London: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (Hrsg.) (2000). *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Bartz, H.-W., Grimm, J. & Grimm, W. (2004). *Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm*. Abgerufen von <http://woerterbuchnetz.de/DWB/> (15.03.2015)
- Bastian, H. (2002). Vorbemerkungen. In M. Tröster (Hrsg.), *Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen* (S. 5–9). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Batt-Behrendt, C. (1997). Grundbildung aus Sicht der Wirtschaft: Handwerk. In W. Stark, T. Fitzner & C. Schubert (Hrsg.), *Grundbildung für alle in Schule und Erwachsenenbildung. Eine Fachtagung, Evangelische Akademie Bad Boll* (S. 29–33). Stuttgart: Klett.
- Baynham, M. (2004). Ethnographies of Literacy: Introduction. *Language and Education* (4), 285–290.
- Bechtel, M. & Lattke, S. (2005). Überwiegend „soft law“. Instrumente und Grenzen europäischen Bildungsrechts. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3), 30–32.
- Beck, I. (2013). Partizipation – Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung. *Teilhabe* (1), 4–11.
- Benz, A. (2004). Einleitung: Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 11–28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benz, A., Lütz, S., Schimank, U. & Simonis, G. (2004). Vorwort. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 5–6). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benz, A., Lütz, S., Schimank, U. & Simonis, G. (2007a). Einleitung. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 9–25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Benz, A., Lütz, S., Schimank, U. & Simonis, G. (Hrsg.) (2007b). *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1967). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bernhard, S. & Schmidt-Wellenburg, C. (2012). Feldanalyse als Forschungsprogramm. In S. Bernhard & C. Schmidt-Wellenburg (Hrsg.), *Feldanalyse als Forschungsprogramm 1. Der programmatische Kern* (S. 27–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bilger, F. (2011). AlphaPanel: Repräsentative Befragung von Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen. In B. Egloff & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch* (S. 79–88). Münster: Waxmann.
- Bilger, F., Behringer, F. & Kuper, H. (2013). Einleitung. In F. Bilger, D. Gnahn, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 13–23). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Blättner, F. (1951). *Geschichte der Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2015). *ESF-Programmbroschüre. Der Europäische Sozialfonds – Förderperiode 2014–2020*. Abgerufen von www.esf.de/portal/SharedDocs/PDFs/DE/Printmedien/2015-09-16-programmbroschuere.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (26.10.2015)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2015a). *Dekade für Alphabetisierung ausgerufen. Pressemitteilung 114/2015 vom 08.09.2015*. Abgerufen von www.bmbf.de/de/dekade-fuer-alphabetisierung-ausgerufen-1194.html (28.10.2015)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2015b). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. AES 2014 Trendbericht*. Abgerufen von www.bmbf.de/pubRD/BMBF_Trendbericht_AES2014_2015-03-16.pdf (28.09.2015)
- BMBF & KMK – Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz. (2012). *Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016*. Abgerufen von www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung%281%29.pdf (27.01.2014)
- BMBW – Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. (1985). *Thesen zur Weiterbildung*. Bonn: BMBW.
- Bodemer, N. (2014). Gesundheitsrisiken verstehen: Ein Bildungsproblem. Überlegungen zum risikokompetenten Bürger. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), 33–35.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009a). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorie, Methoden, Anwendungsfelder* (S. 61–98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009b). Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorie, Methoden, Anwendungsfelder* (S. 7–31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogumil, J., Ebinger, F. & Jochheim, L. (2012). Spitzenbeamte und ihr Verhalten bei politisch relevanten Entscheidungen. In D. Schimank, S. Veit & H. P. Bull (Hrsg.), *Bürokratie im Irrgarten der Politik. Gedächtnisband für Hans-Ulrich Derlien* (S. 151–174). Baden-Baden: Nomos.

- Böhm, A. (2008). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 475–485). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bonna, F. (2015). Berufliche Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser. In A. Grotluschen & D. Zimmer (Hrsg.), *Literalitäts- und Grundlagenforschung* (S. 301–317). Münster: Waxmann.
- Böttger, M. (2013). *Der BMBF-Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“*. Vortrag auf der 1. Bayerischen Alphabetisierungstagung am 23./24.01.2013 in Wildbad Kreuth. Abgerufen von www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/130123_PPT_Boettger.pdf (28.10.2015)
- Börjesson, I. (2011). Zielgruppenansätze in der Grundbildung – Potenziale und Forderungen für die Weiterentwicklung der Alphabetisierungslandschaft. In K. Schneider, A. Ernst & J. Schneider (Hrsg.), *Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele* (S. 335–340). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, P. (1992). Sozialer Raum und symbolische Macht. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Rede und Antwort* (S. 135–154). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997a). *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- Bourdieu, P. (1997b). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). Staatsgeist. Genese und Struktur des bürokratischen Feldes. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns* (S. 93–136). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2014). *Über den Staat. Vorlesungen am Collège de France 1989–1992*. Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). Die Ziele der reflexiven Soziologie. Chicago-Seminar, Winter 1987. In P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 95–249). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim: Juventa.
- Bremer, H. (2010). Symbolische Macht und politisches Feld. Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung. In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 181–192). Schwalbach im Taunus: Wochenschau.
- Bremer Senatorin für Bildung und Wissenschaft. (2012). *Bremer Konzept für Alphabetisierung und Grundbildung*. Abgerufen von www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Bremer20Konzept%20f%FCr%20Alphabetisierung%20und%20Grundbildung.pdf (16.03.2015)

- Breuer, F. (2010). Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 35–49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brooks, G. (2011). *A tale of IALS's influence (or not) in the UK*. Fall Institute October 23–25, 2011. Abgerufen von www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/Brooks_England%20Country%20Story.pdf (27.01.2014)
- Brüsemeister, T. (2011). Educational Governance – Aufriss von Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Steuerung, Regulation, Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 23. bis 25. September 2010 an der TU Chemnitz* (S. 7–16). Baltmannsweiler: Schneider.
- Buddeberg, K. (2015). Das mitwissende Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten – Ergebnisse der quantitativen Teilstudie. In A. Grotlüschen & D. Zimper (Hrsg.), *Literalitäts- und Grundlagenforschung* (S. 135–156). Münster: Waxmann.
- Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) II (14.08.1969). Berufsbildungsgesetz. *BBiG*, S. 1112.
- Butterwegge, C. (2015). *Hartz IV und die Folgen. Auf dem Weg in eine andere Republik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Buyssens, E. & Schreuer, J.-M. (2012). *Manifest. Die Stimme von Lernenden aus Lese- und Schreibkursen in Europa*. Abgerufen von www.eur-alpha.eu/IMG/pdf/manifesto_gerbat3.pdf (15.03.2015)
- Christmann, G. B. (2009). Telefonische Experteninterviews – ein schwieriges Unterfangen. In A. Bognner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorie, Methoden, Anwendungsfelder* (S. 197–222). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Claußen, B. (2004). „Partizipation“ als „regulatives Moment“ für Weiterbildung und Beruf. Zu Möglichkeiten und Grenzen einer Begünstigung von „Demokratisierungschancen“ im globalisierten Kräftefeld von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. In M. Hagedorn & U. Hagedorn (Hrsg.), *Partizipation als Chance. Beiträge zu Teilnahme und Teilhabe in der Gesellschaft* (S. 15–28). Schwalbach im Taunus: Wochenschau.
- Dederichs, A. M. & Florian, M. (2004). Felder, Organisationen und Akteure – eine organisationssoziologische Skizze. In J. Ebrecht & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Bourdieu's Theorie der Praxis. Erklärungskraft, Anwendung, Perspektiven* (S. 69–96). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dederling, K. (2010). Entscheidungsfindung in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Ein Handbuch* (S. 63–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deeke, A. (1995). Experteninterviews – ein methodologisches und forschungspraktisches Problem. Einleitende Bemerkungen und Fragen zum Workshop. In C. Brinkmann, A. Deeke & B. Völkel (Hrsg.), *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen* (S. 7–22). Nürnberg: Landesarbeitsamt Nordbayern.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. (1960). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett.

- Deutscher Bildungsrat. (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Deutscher Bildungsrat.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review* (2), 147–160.
- Döbert, M. (1999). Grundbildung. *Lexikon. Wissenswertes zur Erwachsenenbildung*. Abgerufen von http://socioweb.leuphana.de/lexikon/lex_geb/begriffe/grundbil.htm (10.06.2014)
- Döbert, M. & Hubertus, P. (2000). *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster: Bundesverband Alphabetisierung.
- Döhler, M. (2007). Hierarchie. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 46–53). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dohmen, G. (1990). Zur Frage einer neuen Elementarbildung für Erwachsene. *Unterrichtswissenschaft* (2), 125–145.
- Dörner, O. (2006). *Umgang mit Wissen in betrieblicher Praxis. Dargestellt am Beispiel kleiner und mittelständischer Unternehmen aus Sachsen-Anhalt und der Region Bern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dörner, O. (2012). Experteninterviews. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 321–333). Opladen: Barbara Budrich.
- Dörner, O. & Schäffer, B. (2012). Gerechtigkeit und Weiterbildung. Ein Aufriss. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Weiterbildungsbeteiligung als Teilhabe- und Gerechtigkeitsproblem* (S. 6–19). München: Utz.
- Drecoll, F. (1981). Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In F. Drecoll & U. Müller (Hrsg.), *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 29–40). Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2010). Transkription. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 723–733). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Education First. (2015). *EF English Proficiency Index 2015*. Abgerufen von http://media.ef.com/_/_~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-german.pdf (18.11.2015)
- Egloff, B. (2014). Grundbildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Editorial. *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), 103–106.
- Ehmann, C. (2010). Bildungsfinanzierung: politische Zuständigkeiten und soziale Benachteiligungen. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung* (S. 99–109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Elfert, M. (2011). Gibt es ein Recht auf Lebenslanges Lernen? Der globale Bildungsdiskurs aus menschenrechtlicher Perspektive. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), 35–38.
- Euringer, C. (2015). Verlinkungsstudie – Empirischer Vergleich von Alpha-Levels und den Stufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. In A. Grotlüschen & D. Zimper (Hrsg.), *Literalitäts- und Grundlagenforschung* (S. 61–77). Münster: Waxmann.

- Euringer, C. & Heinemann, A. (2014a). Bildungspolitische Konsequenzen (inter-)nationaler Vergleichsstudien zur Literalitätskompetenz. Zur Relevanz der Bestimmung eines Mindestniveaus in der Alphabetisierung. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2), 29–38.
- Euringer, C. & Heinemann, A. (2014b). Die Alpha-Levels und ihr Verhältnis zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Ein Weg zur Leistungsbeschreibung bei gering Qualifizierten. In Projektträger im DLR (Hrsg.), *Kompetenzen von gering Qualifizierten. Befunde und Konzepte* (S. 191–204). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Europäische Kommission. (2001). *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission, KOM(2001) 678*. Abgerufen von <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> (25.09.2015)
- Europäische Kommission. (2007). *Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen*. Abgerufen von www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf (12.08.2015)
- Eurostat. (2006). *Classification of learning activities – Manual*. Abgerufen von www.uis.unesco.org/StatisticalCapacityBuilding/Workshop%20Documents/Education%20workshop%20dox/2010%20ISCED%20TAP%20IV%20Montreal/NFE_CLA_Eurostat_EN.pdf (06.10.2015)
- Eurostat. (2014). *Draft 2016 AES manual. Version 1*. Abgerufen von www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjj4OKQtO_JAhVIKg4KHRJVDwkQFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fcircabc.europa.eu%2F%2Fa%2Fworkspace%2FspacesStore%2F247e6052-70ba-4d81-bd6c-b06435fc892f%2F2016%2520AES%2520MANUAL%2520v1%2520_%2520November%25202014.pdf&usq=AFQjCNEygxc62eL6F_frV2-fbiZgGTQvQ&sig2=RPITmnimLDAQFh0_hueMVw&cad=rja (22.12.2015)
- Faulstich, P. (1997). Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung. *Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (40), 21–32.
- Faulstich, P. (2010a). „Was können wir gemeinsam machen?“ Kooperationen: Euphorie und Risiken in der Rückblende. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1), 43–45.
- Faulstich, P. (2010b). Weiterbildungsrecht als Aushandlungsstand von Interessenkonflikten. *Education permanente* (3), 12–15.
- Faulstich, P. (2011a). Gestaltung der Weiterbildung durch Wissenschaft. Eine etwas längere Anmerkung zur Diskussion. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Steuerung, Regulation, Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 23. bis 25. September 2010 an der TU Chemnitz* (S. 219–223). Baltmannsweiler: Schneider.
- Faulstich, P. (2011b). Recht, Politik und Organisation. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung* (S. 163–197). Paderborn: Schöningh.
- Faulstich, P. & Haberzeth, E. (2007). *Recht und Politik*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Faulstich, P. & Ludwig, J. (2004). Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 10–28). Baltmannsweiler: Schneider.

- Faulstich, P., Teichler, U., Bojanowski, A. & Döring, O. (1991). *Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Faulstich, P., Teichler, U. & Döring, O. (1996). *Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Faulstich, P. & Vespermann, P. (2002a). Strukturen und Perspektiven der Weiterbildung. In P. Faulstich & P. Vespermann (Hrsg.), *Weiterbildung in den Bundesländern. Materialien und Analysen zu Situation, Strukturen und Perspektiven* (S. 13–69). Weinheim: Juventa.
- Faulstich, P. & Vespermann, P. (Hrsg.) (2002). *Weiterbildung in den Bundesländern. Materialien und Analysen zu Situation, Strukturen und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Faulstich, P. & C. Zeuner (1999). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2000). Lebensbegleitendes Lernen in Netzwerken. Supportstrukturen zur Lernunterstützung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3), 18–20.
- Felden, H. v. (2006). Lernprozesse über die Lebenszeit. Zur Untersuchung von Lebenslangem Lernen mit Mitteln der Biographieforschung. In H. Forneck, G. Wiesner & C. Zeuner (Hrsg.), *Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 217–233). Baltmannsweiler: Schneider.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2008). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, P. (1974). *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart: Kreuz.
- Frischkopf, A. (2005). Gesetz auf dem Prüfstand. Evaluation und Wirksamkeit von Weiterbildungsgesetzen am Beispiel NRW. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3), 33–35.
- Fuchs-Brüninghoff, E. (Hrsg.) (1989). *Elementarbildung, Beratung, Fortbildung. Bericht des Projektes „Vermittlung elementarer Qualifikationen“*. Frankfurt a.M.: PAS, DVV.
- Fuchs-Brüninghoff, E. (1993). *Bericht des Projektes „Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation in der Erwachsenenbildung“*. Frankfurt a.M.: PAS, DVV.
- Gabrielsen, E. (2011). *IALS in Norway*. Fall Institute October 23–25, 2011. Abgerufen von www.centrefor-literacy.qc.ca/sites/default/files/Gabrielsen_NorwayCountryStory.pdf (27.01.2014)
- Gawron, T. (2010). *Steuerungstheorie, Policy-Forschung und Governance-Ansatz – Zum verfehlten Governance-Konzept der Regionalforschung*. Schriftenreihe des Forschungsverbundes KOREMI, H. 07. Leipzig, Berlin.
- Gee, J. P. (2008/1990). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. London: Routledge.
- Geißler, R. (2011). *Kommunale Haushaltskonsolidierung. Akteurskonstellationen und Steuerungsansätze*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse – als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gläser-Zikuda, M. (2010). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 109–119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goody, J. (1995/1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. & Watt, I. (1963). The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History* (3), 304–345.
- Graff, H. J. (1979). *The literacy myth. Literacy and social structure in the nineteenth-century city*. New York: Academic Press.
- Grande, E. (2012). Governance-Forschung in der Governance-Falle. Eine kritische Bestandsaufnahme. *Politische Vierteljahresschrift* (4), 565–592.
- GRAWiRA (o.J.). *Grundbildung*. Abgerufen von www.grawira.de/index.php?id=42 (15.03.2015)
- Grenfell, M. (2009). Bourdieu, Language, and Literacy. *Reading Research Quarterly* (4), 438–448.
- Grotlüschen, A. (2003). *Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung*. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A. (2005). Die didaktische Lücke bei der „didaktischen Selbstwahl“. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (3), 37–45.
- Grotlüschen, A. (2008). Vom regionalen Gutachten zum strategischen Monitoring. In A. Grotlüschen & P. Beier (Hrsg.), *Zukunft Lebenslangen Lernens* (S. 17–25). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotlüschen, A. (2011). Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. In A. Grotlüschen, R. Kretschmann, E. Quante-Brandt & K. D. Wolf (Hrsg.), *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften* (S. 13–39). Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A. (2014). Neo-subjektwissenschaftliche Lesart einer scheinbar vertrauten Lerntheorie. In P. Faulstich (Hrsg.), *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion* (S. 225–258). Bielefeld: transcript.
- Grotlüschen, A. (2015). Global Competence and Lifelong Learning. Insights from the German perspective. In A. Grotlüschen & D. Zimper (Hrsg.), *Literalitäts- und Grundlagenforschung* (S. 41–42). Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, A. (o.J.). *Grundbildung von Erwachsenen*. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotlüschen, A., Bonna, F., Euringer, C. & Heinemann, A. M. (2014). Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen. In H. von Felden, S. Schmidt-Lauff & H. Pätzold (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 19.–21. September 2013 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg* (S. 51–65). Baltmannsweiler: Schneider.

- Grotlüşchen, A., Haberzeth, E. & Krug, P. (2010). Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 347–366). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotlüşchen, A., Heinemann, A. M. & Nienkemper, B. (2009). Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (4), 55–67.
- Grotlüşchen, A., Kretschmann, R., Quante-Brandt, E. & Wolf, K. D. (Hrsg.) (2011). *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*. Münster: Waxmann.
- Grotlüşchen, A. & Linde, A. (2007). Literalität nach der Schulzeit. Kooperation von Primarstufe, Lehrerbildung und den Grundbildungsangeboten der Erwachsenenbildung. In A. Grotlüşchen, & A. Linde (Hrsg.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion* (S. 48–56). Münster: Waxmann.
- Grotlüşchen, A., Mallows, D., Reder, S. & Sabatini, J. (2016). *Adults with Low Proficiency in Literacy or Numeracy*. OECD Education Working Papers Nr. 131. Paris: OECD.
- Grotlüşchen, A. & Riekman, W. (Hrsg.) (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann.
- Grotlüşchen, A., Riekman, W. & Buddeberg, K. (2012a). Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In A. Grotlüşchen, & W. Riekman (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie* (S. 13–53). Münster: Waxmann.
- Grotlüşchen, A., Riekman, W. & Buddeberg, K. (2012b). Methodische Herausforderungen. In A. Grotlüşchen, & W. Riekman (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie* (S. 54–75). Münster: Waxmann.
- Grotlüşchen, A., Riekman, W. & Buddeberg, K. (2015). *Umfeldstudie – Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten*. Presseheft. Abgerufen von http://blogs.epb.uni-hamburg.de/umfeldstudie/files/2015/09/Umfeldstudie_Presseheft.pdf (22.12.2015)
- Grund-Bildungs-Zentrum Berlin. (GBZ) (2014). *Was ist Grundbildung?* Abgerufen von <http://grundbildung-berlin.de/wasist> (22.12.2015)
- Haas, M. (2015). *Grundbildung als Querschnittaufgabe*. Workshop auf der Bundesfachkonferenz Grundbildung, 5./6. März 2015, Frankfurt am Main. Abgerufen von http://grundbildung.de/fileadmin/content/07Sonstiges/Bundesfachkonferenz/Bundesfachkonferenz_Querschnittaufgabe.zip (02.11.2015)
- Hamilton, M. (2010). The social context of literacy. In N. Hughes & I. Schwab (Hrsg.), *Teaching Adult Literacy. A Teacher Education Handbook* (S. 7–27). Maidenhead: McGraw-Hill International.
- Hamilton, M. & Barton, D. (2000). The International Adult Literacy Survey: What does it really measure? *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (5), 377–389.
- Hartz, S. (2009). Diffusionsprozesse in der Weiterbildung – eine Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 133–159). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hartz, S. & Schardt, V. (2010). (Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenenpädagogischen Arbeiten. Eine Bestandsaufnahme. In K. Dollhausen, T. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 21–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartz, S. & Schrader, J. (Hrsg.) (2008a). *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartz, S. & Schrader, J. (2008b). Steuerung und Organisation in der Weiterbildung – ein vernachlässigtes Thema? In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 9–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Havelock, E. A. (1963). *Preface to Plato*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (2012). *Words at Work and Play. Three decades in family and community life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heigermoser, M. (1989). Organisatorische Aspekte. In E. Fuchs-Brüninghoff (Hrsg.), *Elementarbildung, Beratung, Fortbildung* (S. 28–29). Frankfurt a.M.: PAS, DVV.
- Heinemann, A. (2014). *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft: Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“*. Bielefeld: transcript.
- Heinemann, A. M. (2011). Alpha-Levels, Iea.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang – zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In A. Grotluschen, R. Kretschmann, E. Quante-Brandt & K. D. Wolf (Hrsg.), *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften* (S. 86–107). Münster: Waxmann.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heling, B. (1989). Pädagogische Prinzipien. In E. Fuchs-Brüninghoff (Hrsg.), *Elementarbildung, Beratung, Fortbildung* (S. 26–27). Frankfurt a.M.: PAS, DVV.
- Herbrechter, D. & Schemmann, M. (2010). Organisationstypen der Weiterbildung. Eine empirische Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus. In K. Dollhausen, T. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 125–141). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinzen, H. & Müller, J. (2001). *Bildung für Alle – lebenslang und lebenswichtig. Die großen internationalen Konferenzen zum Thema Grundbildung. Von Jomtien (Thailand) 1990 bis Dakar (Senegal) 2000*. Bonn: IIZ/DVV.
- Hippel, A. v., Fuchs, S. & Tippelt, R. (2008). Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung – neo-institutionalistische Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik* (5), 663–678.
- Hof, C., Ludwig, J. & Schäffer, B. (2011a). Einleitung. Steuerung – Regulation – Gestaltung: ein Problemabriss. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Steuerung, Regulation, Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 23. bis 25. September 2010 an der TU Chemnitz* (S. 1–3). Baltmannsweiler: Schneider.

- Hof, C., Ludwig, J. & Schäffer, B. (Hrsg.) (2011b). *Steuerung, Regulation, Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 23. bis 25. September 2010 an der TU Chemnitz*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Holzer, D. (2010). Benennen wir doch endlich Defizite! Ein kritischer Kommentar zur Defizitorientierung in Zielgruppendiskussionen. *Magazin erwachsenenbildung.at* (10).
- Holzer, D. (2014). Weiterbildung ist die falsche Antwort auf falsche Fragen. Eine angedeutete Streitschrift. In I. Erler (Hrsg.), *Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage?* (S. 37–48). Innsbruck: Studien Verlag.
- Holzkamp, K. (1985). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Holzkamp, K. (1995a). Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. *Das Argument* (212), 817–846.
- Holzkamp, K. (1995b). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Studienausgabe. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie* (2), 97–115.
- Hubertus, P. (1991). *Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie*. Bremen: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber.
- Hubertus, P. (2014). Vom Bündnis über die Strategie zur Nationalen Dekade. Aktivitäten zur Alphabetisierung und Grundbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), 150–153.
- Hübner-Heynemann, I. (2002). Förderbausteine in der berufsorientierten Grundbildung. In M. Tröster (Hrsg.), *Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen* (S. 101–105). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Huck, G. & Schäfer, U. (1991). *Funktionaler Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Huisinga, R. (2005). Curriculumforschung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 350–357). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hummelsheim, S. & Weiß, S. (2010). Finanzierung von Weiterbildung. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung* (S. 237–248). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huntemann, H. (2014). *Volkshochschul-Statistik 2013 – Zahlen in Kürze*. Abgerufen von www.die-bonn.de/doks/2014-volkshochschule-statistik-02.pdf (29.10.2015)
- Huntemann, H. & Reichart, E. (2015). *Volkshochschul-Statistik: 53. Folge, Arbeitsjahr 2014*. Abgerufen von www.die-bonn.de/doks/2015-volkshochschule-statistik-36.pdf (15.12.2015)
- Ioannidou, A. (2008). Governance-Instrumente im Bildungsbereich im transnationalen Raum. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 91–110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ioannidou, A. (2010). *Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Ioannidou, A. (2011). Governance im transnationalen Bildungsraum: Von der nationalstaatlichen Steuerung zur transnationalen Governance. In J. Schmid, K. Amos, J. Schrader & A. Thiel (Hrsg.), *Welten der Bildung. Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen* (S. 267–286). Baden-Baden: Nomos.
- Ioannidou, A. (2012). Internationales Weiterbildungsmonitoring. Instrumente, Wirkungen und Nebenwirkungen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4), 40–43.
- Jäger, C. (2005). Öffentliche Verantwortung – öffentliches Interesse. Leitlinien der Weiterbildungspolitik im Wandel. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3), 42–44.
- Jaich, R. (2015). *Finanzierung der gesetzlich geregelten Erwachsenenbildung durch die Bundesländer*. Abgerufen von www.die-bonn.de/doks/2015-finanzierung-01.pdf (11.12.2015)
- Jann, W. (2008). Regieren als Governance-Problem: Bedeutung und Möglichkeiten institutioneller Steuerung. In W. Jann & K. König (Hrsg.), *Regieren zu Beginn des 21. Jahrhunderts* (S. 1–28). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Jann, W. & Wegrich, K. (2004). Governance und Verwaltungspolitik. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 193–214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kamper, G. (1994). Analphabeten oder Illiterate. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (S. 572–579). Opladen: Leske und Budrich.
- Kamper, G. (2001). Erwachsenen-Alphabetisierung. Ein Anathema, das eines kreativen Ansatzes bedarf. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1), 30–32.
- Kassner, K. & Wassermann, P. (2005). Nicht überall, wo Methode draufsteht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von ExpertInneninterviews. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 95–111). Opladen: Leske und Budrich.
- Kegelmann, J. (2013). Die Zukunft der Verwaltung. In J. Kegelmann, & K.-U. Martens (Hrsg.), *Kommunale Nachhaltigkeit. Jubiläumsband zum 40-jährigen Bestehen der Hochschule Kehl und des Ortenaukreises* (S. 245–260). Baden-Baden: Nomos.
- Kilian, L. (2011). *Report Grundbildung: Definitionen, Konzepte, Didaktik & Methodik*. Abgerufen von <http://lars-kilian.de/blog/wp-content/Report-Grundbildung.pdf> (15.03.2015)
- Klein, H. E. & Schöpfer-Grabe, S. (2012). *Was ist Grundbildung? Bildungstheoretische und empirische Begründung von Mindestanforderungen an die Ausbildungsreife*. Köln: IW.
- Klein, R. & Reutter, G. (2012). Alphabetisierung – Grundbildung – Literalität. Über die Schwierigkeit, angemessene Begriffe zu finden. *Alfa-Forum* (79), 14–17.
- Klein, R. & Reutter, G. (2014). *Arbeitsorientierte Grundbildung – Worüber reden wir?* bbb Büro für berufliche Bildungsplanung. Abgerufen von www.sesam-nrw.de/AoG_Verstaendnis_3_14.pdf (16.03.2015)
- Klein, R. & Stanik, T. (2009). Grundbildung ist kontextgebunden. In R. Klein (Hrsg.), *„Lesen und schreiben sollten sie schon können“* (S. 26–33). Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen: Ifak.

- Koch, S. (2011). Steuerung aus neoinstitutionalistischer Perspektive. Die Legitimation des Zweiten Bildungsweges zwischen Weiterbildung und Schule. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Steuerung, Regulation, Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 23. bis 25. September 2010 an der TU Chemnitz* (S. 81–92). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen, SEK(2000) 1832. Abgerufen von www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf (26.10.2015)
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2008). *Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*. Mitteilung der Kommission, KOM(2008) 566. Abgerufen von <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=DE> (18.11.2015)
- Körber, K., Kühlenkamp, D., Peters, R., Schultz, E., Schrader, J. & Wilckhaus, F. (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region: Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen*. Bremen: Universität Bremen.
- Korkkamp, J. (2004). Grundbildung – ein postmodernes Dilemma. In J. Genz (Hrsg.), *25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland* (S. 84–85). Stuttgart: Klett Sprachen.
- Kraimer, K. (1997). Narratives als Erkenntnisquell. In B. Frieberthshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 459–467). Weinheim: Juventa.
- Krämer, J. E. (2014). *Lernen über Geschlechterverhältnisse in Spannungsfeldern. feministisch, genderkompetent, intersektional!* Dissertation. Universität Hamburg.
- Kreft, W. (1989a). Begründung für Elementarbildung. In E. Fuchs-Brüninghoff (Hrsg.), *Elementarbildung, Beratung, Fortbildung* (S. 17). Frankfurt a.M.: PAS, DVV.
- Kreft, W. (1989b). Von der Alphabetisierung zur Elementarbildung. In E. Fuchs-Brüninghoff (Hrsg.), *Elementarbildung, Beratung, Fortbildung* (S. 13–14). Frankfurt a.M.: PAS, DVV.
- Kropp, U. (1989). Entwicklung der Alphabetisierung und Elementarbildung. In E. Fuchs-Brüninghoff (Hrsg.), *Elementarbildung, Beratung, Fortbildung* (S. 37–39). Frankfurt a.M.: PAS, DVV.
- Kühlenkamp, D. (1997). Weiterbildungsgesetze als Garanten von Weiterbildungschancen. In E. Nuissl (Hrsg.), *Pluralisierung des Lehrens und Lernens* (S. 181–202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kühlenkamp, D. (2005). Ambivalente (De-)Regulierung. Weiterbildungsrecht der Länder und SGB III. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3), 27–29.
- Kühlenkamp, D. (2007). Trennt das Weiterbildungsrecht allgemeine und berufliche Weiterbildung? *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (4), 9–20.
- Künkler, T. (2014). Lernen vom Subjektstandpunkt? Eine kritische Auseinandersetzung mit der subjektswissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps. In P. Faulstich (Hrsg.), *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion* (S. 203–224). Bielefeld: transcript.
- Kuper, H. (2006). Rückmeldung und Rezeption – zwei Seiten der Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem. In H. Kuper & J. Schneewind (Hrsg.), *Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen. Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem* (S. 7–16). Münster: Waxmann.

- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance. Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 16–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (2010). *Transkriptionsregeln. Online-Material zum Lehrbuch „Qualitative Sozialforschung“*. Abgerufen von www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/Qualitative_Sozialforschung/Transkriptionsregeln.pdf (09.06.2015)
- Lange, S. & Schimank, U. (2004). Einleitung: Governance und gesellschaftliche Integration. In S. Lange & U. Schimank (Hrsg.), *Governance und gesellschaftliche Integration* (S. 9–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehner, M. (2013). Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at* (20).
- Lenartz, N., Soellner, R. & Rudinger, G. (2014). Gesundheitskompetenz. Modellbildung und empirische Modellprüfung einer Schlüsselqualifikation für gesundes Leben. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), 29–32.
- Lenhart, V. (2010). Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 599–618). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leich, S. (2013). Selbstkompetenz – eine neue Kategorie zur eigens gesollten Optimierung. Theoretische Analyse und empirische Befunde. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (1), 25–34.
- Lévi-Strauss, C. (1968). *Das wilde Denken*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lienke, M. (2011). Handlungsoptionen und -empfehlungen der Bundesagentur für Arbeit. *Alfa-Forum* (77), 26–27.
- Linde, A. (2002). Analphabetismus – Alphabetisierung – Grundbildung. Unklarheiten und Gestaltungsräume. In M. Tröster (Hrsg.), *Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen* (S. 17–31). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Linde, A. (2007). Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In A. Grotluschen & A. Linde (Hrsg.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion* (S. 90–99). Münster: Waxmann.
- Linde, A. (2008). *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Helmut-Schmidt-Universität, Dissertation. Münster: Waxmann.
- Linde, A. (2009). Grundbildung für Erwachsene: Praktische Notwendigkeiten und theoretische Annäherungen. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–31.
- Littig, B. (2008). Interviews mit Eliten – Interviews mit ExpertInnen: Gibt es Unterschiede? *Forum Qualitative Sozialforschung* (3), Artikel 16. Abgerufen von www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1000/2173 (20.05.2015)

- Lüders, C. (2008). Herausforderungen qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 632–642). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Ludwig, J. (2000). *Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge: Harvard University Press.
- Luthardt, W. (1999). Politische Steuerung und akteurzentrierter Institutionalismus. Review essay. *Swiss Political Science Review* (2), 155–166.
- Mallows, D. & Carpentieri J. D. (2015). *Policy coherence*. EBSN Annual Collaborative Workshop 2015, The Hague, The Netherlands. Abgerufen von www.basicskills.eu/wp-content/uploads/2015/06/Transcript.pdf (31.08.2015)
- Mania, E. & Tröster, M. (2015). Finanzielle Grundbildung. Konzepte, Förderdiagnostik und Angebote. In A. Grotlüschen & D. Zimper (Hrsg.), *Literaliitäts- und Grundlagenforschung* (S. 45–59). Münster: Waxmann.
- Manninen, J. (2013). „Wider Benefits“ freier Erwachsenenbildung. Ergebnisse aus Finnland. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1), 26–29.
- Markard, M. (2010). Kritische Psychologie: Forschung vom Standpunkt des Subjekts. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 166–181). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayntz, R. (2001). *Zur Selektivität der steuerungstheoretischen Perspektive*. Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung. Abgerufen von www.mpifg.de/pu/workpap/wp01-2/wp01-2.html (22.07.2014)
- Mayntz, R. (2004a). Governance im modernen Staat. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (S. 65–76). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayntz, R. (2004b). *Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie?* Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung. Abgerufen von www.mpifg.de/pu/workpap/wp04-1/wp04-1.html (14.07.2014)
- Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995). Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregulung und politische Steuerung* (S. 39–72). Frankfurt a.M.: Campus.
- Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer „verordneten Partizipation“. *MedienPädagogik* (21), 1–25. Abgerufen von www.medienpaed.com/globalassets/medienpaed/21/mayrberger1201.pdf (19.11.2015)
- Mayring, P. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 468–475). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mense-Petermann, U. (2006). Das Verständnis von Organisation im Neo-Institutionalismus. Lose Kopplung, Reifikation, Institution. In K. Senge & K. U. Hellmann (Hrsg.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus* (S. 62–74). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz, & K. Krammer (Hrsg.), *Qualitative empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1997). Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 481–491). Weinheim: Juventa.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorie, Methoden, Anwendungsfelder* (S. 35–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, G. & Mruck, K. (2010a). Grounded-Theory-Methodologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 614–626). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, G. & Mruck, K. (2010b). Interviews. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 423–435). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organisations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Sociological Review* (2), 340–363.
- Meyer, R. & Hammerschmidt, G. (2006). Die Mikroperspektive des Neo-Institutionalismus. Konzeption und Rolle des Akteurs. In K. Senge & K.-U. Hellmann (Hrsg.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus* (S. 160–171). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur. (o.J.). „Alphabetisierung und Bildung“ (AlBi), 2008–2011. Abgerufen von <http://alpha.rlp.de/g6191> (16.03.2015)
- Negt, O. (1968). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Negt, O. (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.
- Netzer, M. (2013). Viele Köche ... Erwachsenenbildung zwischen Kompetenzchaos und Multilevelgovernance. *Magazin erwachsenenbildung.at* (18).
- Nickel, S. (2007). Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität. In A. Grotluschen & A. Linde (Hrsg.), *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion* (S. 31–41). Münster: Waxmann.
- Nienkemper, B. (2015). *Lernstandsdiagnostik bei funktionalem Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nittel, D. (2012). Grounded Theory. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 183–195). Opladen: Barbara Budrich.
- Nuissl, E. (2007). Akteure der Weiterbildung. In U. Heuer (Hrsg.), *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke* (S. 371–383). Münster: Waxmann.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (1995). *Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener*. Paris: OECD.

- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*. Zusammenfassung. Abgerufen von www.oecd.org/pisa/35693281.pdf (10.06.2014)
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development & Statistics Canada. (2000). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. OECD. Abgerufen von www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf (04.10.2013)
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development & Statistics Canada. (2011). *Literacy for life. Further results from the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Paris: OECD.
- Opdenakker, R. (2006). Advantages and Disadvantages of Four Interviews Techniques in Qualitative Research. *Forum Qualitative Sozialforschung* (4), Artikel 11. Abgerufen von www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/175/391 (28.05.2015)
- Oswald, H. (1997). Was heißt qualitativ forschen? In B. Frieberthäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 71–87). Weinheim: Juventa.
- Perry, K. H. (2012). What is Literacy? A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. *Journal of Language and Literacy Education* (1), 50–71.
- Pfadenhauer, M. (2009). Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorie, Methoden, Anwendungsfelder* (S. 99–116). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Preißer, R. (2004). Das Kompetenzkonzept von PISA und IALS. Neue Impulse für die Erwachsenenbildung durch internationale Vergleichsstudien. *Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (4), 25–33.
- Prinsloo, M. (2005). *Studying Literacy as Situated Social Practice. The Application and Development of a Research Orientation for Purposes of Addressing Educational and Social Issues in South African Contexts*. PhD Dissertation. Cape Town: University of Cape Town.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2008). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Rammstedt, B. (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann.
- Ritter, E.-H. (1979). Der kooperative Staat. Bemerkungen zum Verhältnis von Staat und Wirtschaft. *Archiv des öffentlichen Rechts* (3), 389–413.
- Robinsohn, S. B. (1975). *Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Rosenblatt, B. v. (2011). Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen? In B. Egloff & A. Grotluschen (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch* (S. 89–99). Münster: Waxmann.
- Rosenthal, G. (2011). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Roß, R. (2012). Höhere Weiterbildungsbeteiligung – mehr Teilhabe und Gerechtigkeit? In B. Schäfer & O. Dörner (Hrsg.), *Weiterbildungsbeteiligung als Teilhabe- und Gerechtigkeitsproblem* (S. 20–36). München: Utz.

- Rubenson, K. (2011). *An examination of IALS and its influence of adult literacy in Canada*. Abgerufen von www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/Rubenson_Canada.pdf (29.09.2013)
- Schäffter, O. (2008). Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung. Umriss einer erwerbspädagogischen Theorie des Lernens in kulturtheoretischer Perspektive. In H. Herzberg (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung* (S. 67–89). Frankfurt a.M.: Lang.
- Schemmann, M. (2007). *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schemmann, M. (2008). Veränderungen und Modifikationen der bildungspolitischen Steuerung durch die OECD. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 111–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schimank, U. (2007). Neoinstitutionalismus. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 161–175). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlemmer, A. (2000). Wandlungen im Verständnis von Grundbildung und Grundqualifikation. In M. Tröster (Hrsg.), *Spannungsfeld Grundbildung* (S. 39–44). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schmidt, C. (1997). „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Frieberthäuser, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 544–568). Weinheim: Juventa.
- Scholz, A. (2009). Kursfinanzierung im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung. *Alfa-Forum* (71), 23–25.
- Scholz, A. & Großekappenberg, G. (2002). Grundbildung und Arbeitsmarktorientierung. Eine Maßnahme an der Volkshochschule Oldenburg. In M. Tröster (Hrsg.), *Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen* (S. 135–171). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schrader, J. (2008a). Die Entstehung eines neuen Steuerungsregimes in der Weiterbildung. In S. Hartz, & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 387–413). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, J. (2008b). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In S. Hartz, & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 31–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, J. (2011a). Steuerung der Weiterbildung. Stand und Perspektiven der Forschung. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Steuerung, Regulation, Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 23. bis 25. September 2010 an der TU Chemnitz* (S. 17–34). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schrader, J. (2011b). *Struktur und Wandel in der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schrader, J. (2012). Stichwort: Weiterbildungsmonitoring. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4), 20–21.

- Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy, A. & Bynner, J. (2004). *The benefits of learning: the impact of education on health, family life and social capital*. London: RoutledgeFalmer.
- Schulze, H. (1997). *Neo-Institutionalismus. Ein analytisches Instrument zur Erklärung gesellschaftlicher Transformationsprozesse*. Osteuropa-Institut der Freien Universität Berlin. Abgerufen von www.oei.fu-berlin.de/politik/publikationen/AP04.pdf (12.05.2015)
- Schwarz, J. & Weber, S. M. (2010). Erwachsenenbildungswissenschaftliche Netzwerkforschung. In K. Dollhausen, T. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 65–90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwarz, J. & Weber, S. M. (2011). Steuerung durch Netzwerke. Steuerung in Netzwerken. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Steuerung, Regulation, Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 23. bis 25. September 2010 an der TU Chemnitz* (S. 106–115). Baltmannsweiler: Schneider.
- Scollon, R. & Scollon, S. (1981). *Narrative, literacy, and face in interethnic communication*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Scott, W. R. (2001). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Seitter, W. (2011). Ministerielle Steuerungsformen. Adressierungen, Gestaltungsimpulse und Steuerungsmodi hessischer Ministerien für die Weiterbildung in Hessen. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Steuerung, Regulation, Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE vom 23. bis 25. September 2010 an der TU Chemnitz* (S. 53–65). Baltmannsweiler: Schneider.
- Senge, K. (2006). Zum Begriff der Institution im Neo-Institutionalismus. In K. Senge & K. U. Hellmann (Hrsg.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus* (S. 35–47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Senge, K. & Hellmann, K.-U. (2006). Einleitung. In K. Senge & K. U. Hellmann (Hrsg.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus* (S. 7–31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Severing, E. (1999). Das Management multimedialer Lernsysteme in der beruflichen Bildung. *HMD – Theorie und Praxis der Wirtschaftsinformatik* (205), 34–42.
- Siegrist, J., Dragano, N. & Knesebeck, Olaf v. d. (2006). Soziales Kapital, soziale Ungleichheit und Gesundheit. In M. Richter & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Konzepte* (S. 167–180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Soellner, R., Huber, S., Lenartz, N. & Rudinger, G. (2010). Facetten der Gesundheitskompetenz – eine Expertenbefragung. Projekt Gesundheitskompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (56), 104–114.
- Soellner, R., Huber, S. & Reder, M. (2014). The Concept of eHealth Literacy and its Measurement. German Translation of the eHEALS. *Journal of Media Psychology* (1), 29–38.
- Stark, W., Fitzner, T. & Schubert, C. (Hrsg.) (1997). *Grundbildung für alle in Schule und Erwachsenenbildung. Eine Fachtagung, Evangelische Akademie Bad Boll*. Stuttgart: Klett.

- Steinke, I. (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Sticht, T. (2013). *Better Equity and Fewer Unsupported Inferences Coming in the PIAAC*. Abgerufen von <https://community.lincs.ed.gov/bulletin/new-data-about-adult-literacy-around-world-piaac> (22.12.2015)
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie VerlagsUnion.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1992). Sociocultural Dimensions of Literacy. Literacy in an International Context. In UNESCO-Institut für Pädagogik (Hrsg.), *The Future of Literacy and the Literacy of the Future. Report of the Seminar on Adult Literacy in Industrialized Countries, Hamburg, Germany, December 4–7* (S. 41–53). Hamburg.
- Street, B. V. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies. Critical approaches to literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.
- Street, B. V. (2003). What's „new“ in the New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education* (2), 77–91.
- Street, B. V. (2009). Multiple Literacies and Multi-literacies. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Hrsg.), *The Sage handbook of writing development* (S. 137–150). London: Sage.
- Street, B. V. & Lefstein, A. (2007). *Literacy. An advanced resource book*. London: Routledge.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tenorth, H.-E. (2004). Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2), 169–182.
- Tietgens, H. (1978). Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? In W. Schulenberg (Hrsg.), *Erwachsenenbildung* (S. 98–174). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tillmann, K.-J., Dederich, K., Kneuper, D., Kuhlmann, C. & Nessel, I. (2008). *PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, R. & Reich-Claassen, J. (2010). Stichwort: „Evidenzbasierung“. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4), 22–23.
- Trim, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Tröster, M. (2000a). Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In M. Tröster (Hrsg.), *Spannungsfeld Grundbildung* (S. 12–27). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Tröster, M. (2000b). Ungewissheiten zulassen. In M. Tröster (Hrsg.), *Spannungsfeld Grundbildung* (S. 46–58). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Tröster, M. (2002). Ein vernetztes Konzept in der berufsorientierten Grundbildung. In M. Tröster (Hrsg.), *Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen* (S. 43–47). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Tröster, M. (2005a). *Kleine DIE-Länderberichte Alphabetisierung/Grundbildung: Deutschland*. Abgerufen von www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/troester05_03.pdf (13.12.2013)

- Tröster, M. (2005b). *Kleine DIE-Länderberichte Alphabetisierung/Grundbildung: Einleitung*. Abgerufen von www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/troester05_02.pdf (20.02.2015)
- Tröster, M. & Mania, E. (2015). Einordnung der Alphabetisierung in das Themenfeld Grundbildung. In Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.), *Basisqualifizierung ProGrundbildung. Modul 1: Zugänge zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit* (S. 3–19). Bonn: DVV.
- UNESCO. (1979). *Resolutions. Records of the General Conference twentieth session, Paris, 24 October to 28 November 1978*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Literacy for life. Education for All Global Monitoring Report 2006*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2007a). *Operational Definition of Basic Education. Thematic Framework*. Abgerufen von www.unesco.org/education/framework.pdf (15.03.2015)
- UNESCO. (2007b). *Standard-setting at UNESCO; Volume 2: Conventions, recommendations, declarations, and charters adopted by UNESCO (1948–2006)*. Leiden: Brill.
- UNESCO. (2008). *The Global Literacy Challenge. A profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Literacy Decade 2003–2012*. Abgerufen von <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf> (16.03.2015)
- UNESCO Institut für Pädagogik (UIP). (1998). *CONFITEA, Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter*. Agenda für die Zukunft. Bonn: IIZ/DVV.
- UNESCO Institute for Education (UIE). (2005). *Why literacy in Europe? Enhancing competencies of citizens in the 21st century*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Völkening, G. (2014). Gesundheitsbildung. Leistung, Herausforderungen und Chancen heute. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), 36–37.
- Wacquant, L. J. D. (1996). Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Hrsg.), *Reflexive Anthropologie* (S. 17–93). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wagener-Drecoll, M. (2008). 1978–2008. 30 Jahre Alphabetisierung und Grundbildung an der Bremer Volkshochschule – Ein persönlicher Rückblick. In A. Grotlüschen & P. Beier (Hrsg.), *Zukunft Lebenslangen Lernens* (S. 163–177). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr.
- Weinert, F. E. (1984). Metakognition und Motivation als Determinanten der Lerneffektivität: Einführung und Überblick. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (S. 9–21). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of Competence: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. Abgerufen von <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.1152&rep=rep1&type=pdf> (06.10.2015)
- Wollny, A. & Marx, G. (2009). Qualitative Sozialforschung – Ausgangspunkte und Ansätze für eine forschende Allgemeinmedizin. Teil 2: Qualitative Inhaltsanalyse vs. Grounded Theory. *Zeitschrift für Allgemeine Medizin* (11), 467–476.
- World Conference on Education for All. (1990). *Meeting Basic Learning Needs. Final Report*. Abgerufen von <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097551e.pdf> (16.03.2015)

- Zeuner, C. & Pabst, A. (2011). *Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt! Literalität als soziale Praxis. Eine ethnographische Studie*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Ziai, A. (2003). Governance und Gouvernamentalität. *Nord-Süd aktuell* (3), 411–422.
- Zimmer, G. (2001). Ausblick: Perspektiven der Entwicklung der telematischen Lernkultur. In P. Arnold (Hrsg.), *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien, State-of-the-Art und Handreichung* (S. 126–157). Münster: Waxmann.
- Zucker, L. G. (1977). The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. *American Sociological Review* (5), 726–743.

Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1: Dimensionen von Grundbildung	28
Abbildung 2: Vertreterinnen und Vertreter der New Literacy Studies	47
Abbildung 3: Interview-Leitfaden 12	125
Abbildung 4: Vier Dimensionen einer Grundbildung Erwachsener	145
Abbildung 5: Begründungslinien im Spannungsfeld allgemeiner Ziele und partikularer Interessen	193
 Tabelle 1: Auswahl an Definitionen zur Grundbildung Erwachsener	 29
Tabelle 2: Transkriptionsregeln	131
Tabelle 3: Partikulare Interessen und daraus folgendes Grundbildungsverständnis	236

Autorenporträt



Caroline Euringer

Dr. phil., Dipl.-Pädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg, Arbeitsschwerpunkte: Literalitäts- und Grundbildungsforschung, Weiterbildungsrecht, Bildungspolitik, Kompetenzforschung.

Kontakt: caroline.euringer@uni-hamburg.de

Zusammenfassung

Diese Studie untersucht das Verständnis von „Grundbildung“ aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung. Das Forschungsinteresse ergibt sich aus der Problematik, dass eine „Grundbildung Erwachsener“ als ein öffentliches Gut gefordert wird, das mithilfe öffentlicher Förderung allen Menschen zugänglich zu machen sei. Allerdings ist bislang keine Verständigung darüber erfolgt, was eine Grundbildung Erwachsener eigentlich umfasst.

Auf der Basis von Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der öffentlichen Bildungsverwaltung werden aus einem begründungslogischen Forschungszugang heraus Dimensionen und Begründungslinien einer „Grundbildung“ erkundet. Die Ergebnisse zeigen auf, inwieweit der Begriff mit Interessen und Machtverhältnissen im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung verwoben ist.

Abstract

This study explores the definition of „adult basic education“ from the perspective of public education administration of the German Laender. On the one hand, adult basic education is claimed as a public good that has to be made accessible by public funding. On the other hand, there is still no agreement on the definition of adult basic education.

Based on a subject-scientific approach, qualitative interviews are conducted with administrative employees in order to explore dimensions and justifications regarding definitions of adult basic education. The results show the entanglement of definitions, interests and power relations in the field of public education administration.

Das Grundbildungs- verständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung

Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse

Diese Studie untersucht das Verständnis von Grundbildung aus Perspektive der öffentlichen Bildungsverwaltung. Das Forschungsinteresse ergibt sich aus der Problematik, dass eine Grundbildung Erwachsener als ein öffentliches Gut gefordert wird, das mithilfe öffentlicher Förderung allen Menschen zugänglich zu machen sei. Allerdings ist bislang keine Verständigung darüber erfolgt, was eine Grundbildung Erwachsener eigentlich umfasst.

Auf der Basis von Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der öffentlichen Bildungsverwaltung werden aus einem begründungslogischen Forschungszugang heraus Dimensionen und Begründungslinien einer Grundbildung erkundet. Die Ergebnisse zeigen auf, inwieweit der Begriff mit Interessen und Machtverhältnissen im Feld der öffentlichen Bildungsverwaltung verwoben ist.