



Ein Grund für Bildung?!

Konzepte, Forschungsergebnisse,
Praxisbeispiele

Karsten Schneider, Annegret Ernst, Johanna Schneider (Hg.)

Ein Grund für Bildung?!

Konzepte, Forschungsergebnisse,
Praxisbeispiele



Diese Publikation entstand im Rahmen des Projekts EQUALS.

EQUALS steht für „Erhöhung von Effizienz und Qualität in der Alphabetisierung durch Lebensweltforschung und Entwicklung sozialintegrativer Beratungs- und Lernangebote“.

Das Projekt lief von Oktober 2007 bis Dezember 2010 und wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01AB0733-01, -02 und -03 gefördert. Es wurde gemeinsam durchgeführt vom Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. (DVV) und der Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung (apfe) an der Evangelischen Hochschule Dresden. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren. Weitere Informationen zum Projekt sind unter www.grundbildung.de zu finden.

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2011

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Umschlagabbildung:
Shutterstock

Bestell Nr.: 6004181
ISBN: 978-3-7639-4803-1 (Print)
ISBN: 978-3-7639-4804-8 (E-Book)
Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

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.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Inhalt

Vorwort	7
---------------	---

Einleitung	9
------------------	---

I Alphabetisierung und Grundbildung mit dem Ziel der Integration

Sozialintegrative Alphabetisierung – Zur Weiterentwicklung eines Konzepts <i>Johanna Schneider/Harald Wagner</i>	21
---	----

Armut und Bildung <i>Christoph Butterwegge</i>	41
---	----

II Lebenswelten und Lernen – empirische Grundlagen und theoretische Reflexionen zu integrativer Grundbildung

Soziale Einbindung und Lernen <i>Harald Wagner/Magdalena Stenzel</i>	55
---	----

Heterogenität und Motivationsdilemmata in der Alphabetisierungspraxis – eine kritische Stellungnahme <i>Harald Wagner</i>	85
--	----

Dysfunktional oder maladaptiv? – Anmerkungen zur Legitimation der Erwachsenenalphabetisierung <i>Harald Wagner</i>	109
---	-----

Alphabetisierung an Volkshochschulen. Ergebnisse einer bundesweit repräsentativen Befragung <i>Karsten Schneider/Annegret Ernst/Anja Hendel</i>	127
--	-----

III Praxisbeispiele integrativer Grundbildung

Aus der Nische in die Lobby – Grundbildung in die kommunale bildungspolitische Diskussion bringen <i>Anja Hendel</i>	147
---	-----

Grundbildung im ländlichen Raum über Netzwerkarbeit etablieren <i>Anett Heil/Kerstin Weirauch</i>	155
Heterogene Multiplikatorengruppen erreichen und qualifizieren <i>Petra Mundt/Anett Heil</i>	163
Persönliche Ansprechpartner im Jobcenter für das Thema Schriftsprachkompetenz sensibilisieren <i>Ingrid Rygulla/Petra Wallner-Rübeling</i>	175
Grundbildung mit Orientierung auf den Arbeitsmarkt <i>Ute Koopmann</i>	185
Lust am Lesen vermitteln. Zusammenarbeit zwischen Volkshochschule und Bibliotheken bei der Alphabetisierungsarbeit <i>Ingrid Rygulla/Silke Schumann</i>	195
Online und mobil – Medienkompetenz als Teil von Grundbildung <i>Gudrun Hock</i>	201
Aufsuchende Alphabetisierung zur Initiierung von Bildungsprozessen <i>Gisela Pfaff/Andreas Dölle</i>	207
Sag Ja ... und lass uns gemeinsam lesen, schreiben und sprechen <i>Sandra Schick-Marquart</i>	215
Ottos Mops hopst – Theaterpädagogische Zugänge zum Lernen in Kursen zur Alphabetisierung und Grundbildung <i>Claudia Göbel</i>	221

IV Integration braucht Bündnisse

Advokatorische Bildungs- und Netzwerkarbeit <i>Harald Wagner/Johanna Schneider</i>	229
Leitfaden zum Aufbau von Netzwerken in der Alphabetisierung <i>Karsten Schneider/Anja Hendel/Annegret Ernst</i>	239
Aushandlungsprozesse in Netzwerken – Zur Methode der Nutzwertanalyse am Beispiel zweier Alpha-Bündnisse <i>Karsten Schneider/Annegret Ernst</i>	257

Mit wenig Schrift ein Zeichen setzen. Wege der Zielgruppenansprache <i>Annegret Ernst/Karsten Schneider</i>	273
--	-----

Interorganisationale Netzwerke in der Erwachsenenalphabetisierung und ihre Schnittstellen zu Organisationen <i>Johanna Schneider/Diana Zierold</i>	283
--	-----

V Perspektiven für integrative Grundbildung

Ermessenssache!? Sozialrechtliche Antworten auf die Erwachsenenalphabetisierungsfrage <i>Johanna Schneider</i>	305
--	-----

Alphabetisierungsstützpunkte an den Volkshochschulen in Thüringen: Transfer von Erfahrungen aus Alphabetisierungsprojekten in die Fläche <i>Angelika Mede</i>	321
---	-----

Bildungsbenachteiligte Zielgruppen erreichen – Potentiale und Forderungen für die Weiterentwicklung der Alphabetisierungs- und Grundbildungslandschaft <i>Bodo Degenhardt</i>	329
---	-----

Zielgruppenansätze in der Grundbildung – Potentiale und Forderungen für die Weiterentwicklung der Alphabetisierungslandschaft <i>Inga Börjesson</i>	335
---	-----

Netzwerkarbeit in der Alphabetisierung und Grundbildung: Potentiale und Forderungen für die Weiterentwicklung der Alphabetisierungslandschaft <i>Tatjana Botzat</i>	341
---	-----

Daher also: Ein Grund für Bildung! Projektbilanz und Konsequenzen für die Alphabetisierung <i>Karsten Schneider/Gundula Frieling</i>	347
--	-----

Autorenverzeichnis	357
---------------------------------	-----

Vorwort

Wie Erwachsene sich fühlen, die Texte nicht verstehend lesen können, ist schwer nachzuempfinden. Sie erleben nicht die Bereicherung eines packenden Romans oder eines berührenden Briefes. Zeitungslektüre bleibt ihnen als Quelle politischer und kultureller Information verwehrt. Zugänge zu staatlichen Unterstützungsleistungen sind aufgrund schriftlicher Anträge mit großen Hürden verbunden. Dienstleistungen bei Ämtern und Behörden setzen meist ebenfalls auszufüllende Formulare voraus. Wer nicht hinreichend lesen und schreiben kann, kann viele Ansprüche nicht geltend machen und viele Bedürfnisse nicht realisieren.

Schriftsprache ist ein wesentlicher Pfeiler der Kommunikation in unserer Gesellschaft. Ihr Beherrschung wird angesichts allgemeiner Schulpflicht als selbstverständlich vorausgesetzt. In der Breite der Gesellschaft ist nicht bekannt, dass dennoch viele Erwachsene in unserem Land Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben. Entsprechend spüren die Betroffenen einen enormen Erwartungsdruck. Werden Defizite offenkundig, sehen sie sich Ungläubigkeit oder Irritation ausgesetzt und nicht selten mit persönlicher Schuldzuschreibung konfrontiert. Wir können nicht ermessen, wie groß die Angst vor solchen Situationen ist und welche Scham diese Menschen empfinden. Einsamkeit, Unsicherheit, Resignation, sozialer Rückzug sind verbreitete Reaktionen.

Wir dürfen nicht zulassen, dass diese Menschen sich zurückgelassen fühlen. Wir müssen sie mitnehmen auf den Weg des lebensbegleitenden Lernens. Wir müssen ihnen zeigen, wie lohnenswert und sinnerfüllend dieser Weg ist. Jeder sollte die Chance haben, Grundbildung nachzuholen. Jeder sollte die Chance haben, sich selber zu entfalten und sich einzubringen.

Erwachsene mit Schriftsprachdefiziten brauchen Unterstützung, um Lernwiderstände zu überwinden. Sie brauchen Beratung, um Lernstrategien zu entwickeln. Sie brauchen Perspektiven, um einen Weg zu sehen, auf den sie sich begeben wollen. Sie brauchen Begleitung, um auf dem langen Weg nachholenden Lernens nicht die Motivation zu verlieren. Nachholbedarf im Lesen, Schreiben oder Rechnen kann somit in zweistündigen Kursen nicht hinreichend erfüllt werden. Sollen nennenswerte Lernfortschritte in überschaubaren Zeiträumen von zwei, drei Jahren erreichbar sein, müssen entsprechend intensive Angebote bereitgestellt werden.

Die Gestaltung individuell angemessener Lernprozesse reicht allerdings nicht aus. Auch für die mit geringer Schriftsprachkompetenz einhergehenden Problemlagen muss Unterstützung geleistet werden. Dazu gehören je nach individueller Bedarfslage psychosoziale Beratung, Schuldnerberatung, berufliche Qualifikation, verbesserte Aussichten auf Beschäftigung. Gleichzeitig sollten Hürden aufgrund unnötig schwieriger Formulierungen abgesenkt werden. Auch komplexe Sachverhalte lassen sich in einfachen Worten darstellen. Integration ist eben ein Prozess von zwei Seiten.

Der in diesem Buch vorgestellte Ansatz der sozialintegrativen Alphabetisierung entspricht diesem weitreichenden Verständnis. Er macht deutlich, dass Lösungen für diese Herausforderung nur mit gesamtgesellschaftlicher Anstrengung gefunden werden können. Das zugrunde liegende Projekt hat aufgezeigt, wie dies in regionalen Netzwerken gelingen kann. Mein ausdrücklicher Dank gilt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, das dieses Vorhaben gefördert hat.

Die Volkshochschulen sind in der Lage und bereit, ihren Teil zur Integration der betroffenen Erwachsenen beizutragen. Was sie in der Alphabetisierung und Grundbildung zu leisten vermögen, zeigen viele Beiträge in diesem Sammelband. Ich wünsche mir, dass diese Anregungen aufgegriffen und die hierfür notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Rita Süßmuth

Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Einleitung

Ein Grund für Bildung? Erwachsene mit geringer Grundbildung haben nicht selten negative Lernerfahrungen während ihrer Schulzeit gesammelt. Lernstrategien und Lernfähigkeiten sind meist nur eingeschränkt ausgebildet. Skepsis und Zurückhaltung, aber auch fehlende Zugänge prägen die Haltung gegenüber Weiterbildungsangeboten. Zugleich erfordern technische Neuerungen und eine wachsende Wissensdynamik mehr denn je ein Lernen im gesamten Lebenslauf: Die Wissenslücke wächst und auf dem Weg in die Wissensgesellschaft wird ein Großteil der erwerbsfähigen Bevölkerung zunehmend abhängt bzw. aus zentralen gesellschaftlichen Teilsystemen exkludiert. Da die nachfolgende Generation dieser Demotivierten in unserem Bildungssystem nur geringe Chancen hat, das Bildungsniveau ihrer Eltern zu überschreiten, etabliert sich eine Verfestigung dieses Problems. Die Herausforderung ist dabei eine doppelte: Die Betroffenen sollten in die Lage versetzt werden, einen Grund für Weiterbildung für sich zu erkennen, damit sie daraus die notwendige Lernmotivation schöpfen können. Und es gilt, Fähigkeiten zum Lernen zu vermitteln, die den Einstieg in diesen Bildungsprozess ermöglichen. Es muss sozusagen der Grund für diesen Prozess gelegt werden. Dieser wird mitunter nicht als solcher erkannt oder muss erst wieder freigelegt werden. Unter Umständen ist der Grund aber auch anders beschaffen, als Bildungsakteure es sich vorstellen. In jedem Fall ist er mit und bei dem einzelnen Menschen zu suchen.

Ein Grund für Bildung? Menschen, deren Lebenslage als bildungsberechtigt zu kennzeichnen ist, haben in vielerlei Hinsicht eingeschränkte Teilhabe an gesellschaftlichen Kontexten. Ihre Grundbildung ist nicht ausreichend, eine Berufsausbildung fehlt meist und die Arbeitslosigkeit ist überproportional ausgeprägt mit einer hohen Tendenz zur Verfestigung in Form von Langzeitarbeitslosigkeit. Armut und prekäre Lebenslagen sind häufig zu beobachten. Zudem sind gesundheitliche Problemlagen weit verbreitet. Diese Multiproblemlagen machen es dem Einzelnen nahezu unmöglich, aus eigener Kraft den Anschluss an die gesellschaftliche Mitte zu finden und somit Inklusion in wichtige Bereiche zu erringen. Grund genug, ein gesellschaftliches Interesse an verbesserter Inklusion zu haben und Anreize für eine staatliche Investitionsbereitschaft zu sehen.

Ein Grund für Bildung! Sowohl aus individueller Sicht als auch aus gesellschaftlicher Perspektive gibt es somit mehr als einen Grund, bildungsberechtigten Menschen einen Zugang zu Grund- und Weiterbildung zu bieten. Für den Einzelnen geht es um

nicht weniger als die Möglichkeit zur Persönlichkeitsentfaltung, die Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen sowie die Grundlage für berufliche Qualifizierung und damit die verbesserte Aussicht auf angemessen entlohnte Beschäftigung. Aus gesellschaftlicher Sicht gilt es, der sozialen Spaltung entgegenzuwirken, die angesichts der zunehmend ungerechten Verteilung von Wohlstand, Bildung, Arbeit und Gesundheit droht. Antworten auf diese komplexen Herausforderungen können nicht im Bildungssystem allein gefunden werden. Aber Grund- und Weiterbildung können einen entscheidenden Baustein für deren Bewältigung darstellen. Diese Überzeugung steht hinter dem Konzept der sozialintegrativen Alphabetisierung, das in diesem Buch in theoretischen, empirischen, praxisbasierten und auf politische Rahmenbedingungen orientierten Beiträgen mannigfaltig grundgelegt, erprobt und bezüglich der Konsequenzen diskutiert wird.

So vielfältig wie die Auseinandersetzungen mit dem Thema sind auch die Zielgruppen dieser Publikation. Sie schließen Bildungspolitiker¹, Bildungsberater und -manager ein, die bei der Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften auch die besonders schwer zu erreichende Zielgruppe der Bildungsbenehnte im Fokus haben sollten. Fachkräfte, die diesen Erwachsenen im ersten Zugriff eher begegnen als Bildungsträger und damit zu einer Initierung von Lernprozessen ganz wesentlich beitragen können, finden in diesem Band Anregungen, wie ein solcher Impuls möglicherweise ausgelöst und welche individuellen Prozesse damit angeregt werden können. Zu nennen sind hier persönliche Ansprechpartner in Jobcentern, Sozialarbeiter, Quartiersmanager, Bibliothekare, Berufsschullehrer u.v.m. Dem akademischen Nachwuchs, der sich dank der Beteiligung zahlreicher Lehrstühle an den im BMBF-Förderschwerpunkt durchgeführten Verbundprojekten zunehmend der Thematik annimmt, möchten wir die Vielfalt und den Anreiz dieses Feldes vermitteln. Nicht zuletzt richtet sich das Buch an die Fachkräfte an Volkshochschulen und anderen Bildungsträgern, die für die Realisierung der Bildungsangebote verantwortlich sind und Ideen suchen, um ihre Arbeit noch konsequenter bedarfsgerecht und lebensweltnah zu gestalten.

1 Hintergründe zum Projekt EQUALS

Die Beiträge dieses Buches stammen alle bis auf einen aus dem Projekt „Erhöhung von Effizienz und Qualität in der Alphabetisierung durch Lebensweltforschung und Entwicklung sozialintegrativer Beratungs- und Unterstützungsangebote“ (EQUALS), das vom 01.10.2007 bis 31.12.2010 mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt wurde. Ab September 2008 sind auf Initiative der lokalen Volkshochschulen an sechs Modellstandorten – in Braunschweig, Erfurt, Frankfurt

1 Um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten, wird im gesamten Sammelband überwiegend die männliche Form benutzt. Gemeint sind jeweils beide Geschlechter. Wir hoffen, dies ist im Sinne der meisten Leserinnen und Leser, und bitten bei abweichender Einschätzung um Verständnis.

am Main, Itzehoe, Potsdam und Weingarten – sogenannte Alpha-Bündnisse entstanden (vgl. Abbildung 1). Gemeinsam mit Partnern wie Jobcenter, Bibliotheken, Schulen, Trägern der Sozialen Arbeit u. a. wurden Lernangebote für Erwachsene mit Schriftsprachdefiziten entwickelt und erprobt. Lebensweltnahe Lernorte und Inhalte sollten dazu beitragen, die Angebote attraktiver zu machen und die Akzeptanz zu erhöhen. Multiplikatorenenschulungen, die Gestaltung von Schnittstellen zwischen den Netzwerkpartnern und gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit sollten zusätzlich auf eine höhere Nachfrage hinwirken.

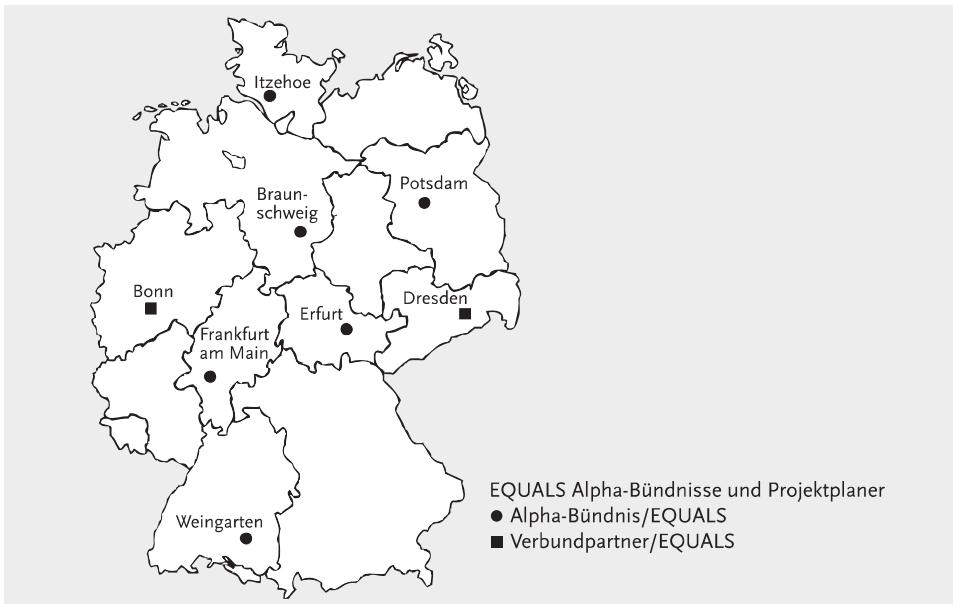


Abb. 1: Modellstandorte im Projekt EQUALS

Für die Praxisentwicklung an den Modellstandorten und die Koordination des Verbundprojektes war der Deutsche Volkshochschul-Verband verantwortlich. Die begleitende Forschung zu den Lebenslagen und Lernerfahrungen der Zielgruppe und die unterstützende Evaluation lagen in Händen des apfe-Instituts an der Evangelischen Hochschule Dresden. An den Modellstandorten koordinierte die lokale Volkshochschule das jeweilige Alpha-Bündnis. Die zuständigen Landesverbände der Volkshochschulen berieten die Praxisentwicklung, trugen zum Bemühen um Verstetigung bei und leisteten den Transfer auf Länderebene.

Einer Kernidee des sozialintegrativen Ansatzes entsprach auch die Philosophie der Zusammenarbeit im Verbundprojekt: in Netzwerken eine gemeinsame Basis suchen, Verständigung anstreben, geteilte Ziele definieren und ihre Realisierung in vereinter Anstrengung verfolgen. Die Projekttreffen waren somit einerseits eine Quelle der gegenseitigen Inspiration, da positive Erfahrungen berichtet und aufgegriffen werden konnten, andererseits ein Ort der kollegialen Beratung, an dem Herausforderungen

erörtert und Lösungsansätze angedacht werden konnten. Bei aller Unterschiedlichkeit der lokalen Rahmenbedingungen und der Förderungen auf Länderebene ergaben sich auf diese Weise viele Parallelitäten und Bezüge, die wiederum eine gute Grundlage für den bundesweiten Transfer boten. Letztlich wurde die Zusammenarbeit als Netzwerk der Netzwerke begriffen und damit auch methodisch zu einer Blaupause für die Koordinationsarbeit vor Ort.

2 Überblick über die Beiträge

Die Struktur dieses Sammelbandes folgt eher einer formellen als einer inhaltlichen Logik. Im ersten Abschnitt werden die konzeptionellen Grundlagen für das mit allen Beiträgen verbundene Verständnis von Alphabetisierungsarbeit gelegt. Im zweiten Abschnitt folgen Artikel, die auf verschiedene im Projekt durchgeführte empirische Zugänge zur Zielgruppe bzw. zu den Bildungsanbietern zurückzuführen sind. Insbesondere die ersten drei Texte tragen zudem zur empiriegestützten Ausdifferenzierung des theoretischen Konzeptes bei. Anschließend folgen im dritten Abschnitt Beiträge, die die Möglichkeiten der praktischen Realisierung verdeutlichen. Sozialintegrative Alphabetisierung kann nur in gemeinsamer Anstrengung verschiedener Institutionen realisiert werden. Die hierfür erforderliche Netzwerkarbeit wird daher in Abschnitt IV erläutert und Instrumente für ihre Gestaltung werden vorgestellt. Im letzten Abschnitt schließlich erfolgt eine Auseinandersetzung mit sozialrechtlichen Voraussetzungen für und mit politischen Konsequenzen aus den theoretischen, empirischen und praktischen Beiträgen.

Um auch anderen, stärker inhaltlich motivierten Zugängen zu diesem Sammelband eine Orientierung zu bieten, wird im Folgenden ein Überblick ein wenig quer zum Aufbau des Sammelbandes vorgestellt. Dieser folgt verschiedenen für die sozialintegrative Alphabetisierung wesentlichen Prozessen.

2.1 Konzeption sozialintegrativer Erwachsenenalphabetisierung

Die Weiterentwicklung des Konzepts der sozialintegrativen Alphabetisierung gründet u. a. auf dem Modell des kommunikativen Handelns (vgl. Schneider/Wagner Abschnitt I). Der damit verbundene dreifache Weltbezug gibt einen Orientierungsrahmen zur Integration vor. Infolge dieses Verständnisses von Alphabetisierungsarbeit wird diese auf das erweiterte Ziel System- und Sozialintegration ausgerichtet und damit als gesamtgesellschaftliche Aufgabe betrachtet. Auch Christoph Butterwegge vertritt in seinem Gastbeitrag zu diesem Band, der auf seinem Vortrag im Rahmen der Abschlusstagung im Juni 2010 beruht, diese Auffassung hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Bildung und Armut. Lösungen für dergestalt weitreichende gesellschaftliche Problemlagen können nicht in einem Teilsystem, hier dem Bildungssystem, alleine gefunden werden. Insofern können auch Alphabetisierung und Grund-

bildung nur dann von Erfolg gekrönt sein, wenn sie in vielerlei Bezügen konzipiert und über die Grenzen von Teilsystemen hinweg realisiert werden. Die Beiträge dieses Sammelbandes machen die Vielfalt der damit verbundenen Herausforderungen deutlich und stellen Lösungsansätze mit jeweils eigenen Akzenten vor.

2.2 Lebensweltorientierte und bedarfsgerechte Lernangebote

Die Ausrichtung an der Lebenswelt und den Bedürfnissen des Einzelnen trägt dazu bei, das Lernen und Nutzen von Schriftsprachkompetenz für die Zielgruppe akzeptabel, sinnerfüllt und zielführend zu gestalten. Entsprechende Möglichkeiten für die Angebotsentwicklung beschreiben insbesondere die folgenden Beiträge: Ingrid Rygulla und Silke Schumann zeigen in ihrem Artikel auf, wie Kurse in Bibliotheken dazu beitragen können, einen positiven Bezug zum Medium Buch herzustellen. Theaterpädagogische Zugänge, so ist dem Beitrag von Claudia Göbel zu entnehmen, schaffen durch ihren spielerischen Ansatz ebenfalls einen mit positiven Emotionen verbundenen Umgang mit Schriftsprache. Online und mobil ist das von Gudrun Hock vorgestellte Angebot der Braunschweiger Volkshochschule gestaltet. Um das Kursangebot attraktiver für die Zielgruppe zu machen, wurden Lesen und Schreiben in einen Computerkurs integriert. Ute Koopmann zeigt mit einem auf den Arbeitsmarkt orientierten Grundbildungskonzept auf, wie Anforderungen der Arbeitsverwaltung in einer der Zielgruppe angemessenen Form aufgegriffen werden können und welche Herausforderungen sich hieraus ergeben. Mit dem Sag-Ja-Kurs in Weingarten stellt Sandra Schick-Marquart ein Kursangebot vor, das in besonderer Weise die Dynamik der inhaltlichen Anpassung an die Erwartungen der Teilnehmer verdeutlicht. Eine entscheidende Grundlage für diesen Prozess sieht sie in der strukturellen Einbindung des Angebots in Organisationen jenseits des Bildungssystems.

Die Beiträge der Praxis setzen sich auf ihre Weise mit der Anforderung auseinander, dass Lernen einerseits an den Bedürfnissen anknüpfen, jedoch auch soziale Einbindung erfahren muss. Deren Bedeutung diskutieren Harald Wagner und Magdalena Stenzel auf der Basis empirischer Erkenntnisse der Lebensweltforschung und wissenschaftlicher Theoriebildung. Äußerst relevant für die Erwachsenenalphabetisierung ist weiterhin die Frage der Legitimation von außen und unter institutionellem Erwartungsdruck initierter Bildungsprozesse. In seinem Beitrag „Dysfunktional oder maladaptiv?“ in Abschnitt II geht Harald Wagner diesem pädagogischen Dilemma, das auch als Spezifikum der Erwachsenenalphabetisierung bezeichnet werden kann, auf den Grund und nimmt eine Positionierung vor.

2.3 Möglichkeiten und Inanspruchnahme von Lernangeboten

Die Versorgungslage hinsichtlich Alphabetisierungsangeboten ist je nach Region sehr unterschiedlich, wie eine bundesweit repräsentative Studie explizit macht (vgl. Schneider/Ernst/Hendel). Aber auch wenn Angebote vorliegen, kommen diese nicht immer zustande, da Erwachsene mit Schriftsprachdefiziten nicht leicht durch Weiterbil-

dungsangebote zu erreichen sind. Einerseits sind die Bedarfslagen sehr heterogen, andererseits ist das Wecken der Lernmotivation eine große Herausforderung und setzt einen vom Teilnehmer wahrgenommenen Sinn des Lernangebotes voraus (vgl. Wagner „Heterogenität und Motivationsdilemmata ...“ in Abschnitt II). Große Unterstützung bei der Initiierung von Lernprozessen können Multiplikatoren leisten. Wie sie hierfür qualifiziert und sensibilisiert werden können, zeigen Petra Mundt und Anett Heil für heterogene Multiplikatorengruppen auf. Ingrid Rygulla und Petra Wallner-Rübeling verdeutlichen darüber hinaus, wie positiv sich entsprechende Schulungen für persönliche Ansprechpartner im Jobcenter auf die Zahl vermittelter Teilnehmer auswirkt. Multiplikatoren brauchen für die Ansprache und Beratung der Zielgruppe auch Materialien zur eigenen Information sowie zur Weitergabe an betroffene Erwachsene (vgl. Ernst/Schneider in Abschnitt IV). Mit dem Beitrag von Gisela Pfaff und Andreas Dölle wird aufgezeigt, welche Chancen und Grenzen aufsuchendes Arbeiten für das Initiiieren von Lernprozessen bietet.

2.4 Netzwerkarbeit als Grundlage sozialintegrativer Alphabetisierung

Das Aufbauen und Koordinieren von Netzwerken erfordert spezifische Kompetenzen, Methoden und Strategien. Diese müssen zwar nicht originär für die Erwachsenenalphabetisierung entwickelt werden. Allerdings spielen die bislang noch geringe öffentliche Wahrnehmung der Thematik, der für die damit verbundenen Ziele bedeutsame Institutionenkreis sowie die lokalen Rahmenbedingungen und Handlungsmöglichkeiten eine große Rolle für ihre Auswahl und die Art der Realisierung. Entsprechende Erfahrungen aus sechs Modellstandorten haben Karsten Schneider, Anja Hendel und Annegret Ernst in einem Leitfaden verdichtet (Abschnitt IV). Anett Heil und Kerstin Weirauch verdeutlichen darüber hinaus die Voraussetzungen ländlich strukturierter Regionen für den Aufbau von und das Arbeiten in Netzwerken. Um trotz vielfältiger und anfangs nicht bekannter Interessenlagen handlungsfähig zu sein, sind Aushandlungsprozesse in Netzwerken von entscheidender Bedeutung. Diese können durch die Methode der Nutzwertanalyse sehr gut unterstützt werden (vgl. Schneider/Ernst, „Aushandlungsprozesse in Netzwerken“ in Abschnitt IV). Johanna Schneider und Diana Zierold zeigen auf Basis von Befragungsergebnissen auf, welche Auswirkungen die Zusammenarbeit an der Schnittstelle zwischen Netzwerk und Organisation hat und wie diese wissenschaftstheoretisch reformuliert werden kann. Für die sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit sind jedoch nicht nur institutionelle (Gesamt-)Netzwerke, sondern auch die personalen Netzwerke der Zielgruppe eine wesentliche Arbeitsebene (vgl. Wagner/Schneider in Abschnitt IV).

2.5 Öffentlichkeitsarbeit und Gestaltung von Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen für die Organisation und Finanzierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsgesetzungen sind fast überall unzureichend. Zudem spielt das Thema in der öffentlichen Auseinandersetzung bislang eine randständige Rolle.

Insofern sind Öffentlichkeitsarbeit und politisches Wirken besonders wichtig, um künftig bessere Erfolgsaussichten für sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit zu erreichen. Anja Hendel verdeutlicht in ihrem Beitrag, wie ein entsprechender Diskurs um die regionale Gestaltung von Grundbildung innerhalb eines Netzwerkes und darüber hinaus gestaltet werden kann. Einen landesweiten Ansatz zur Ausweitung der Alphabetisierungsarbeit auf Basis vieler Projektergebnisse beschreibt Angelika Mede für Thüringen. Basierend auf einer juristischen Expertise durch Prof. Johannes Münster setzt sich Johanna Schneider mit den sozialrechtlichen Voraussetzungen für die Finanzierung von Erwachsenenalphabetisierung auseinander. Mit Potenzialen und Forderungen für die Weiterentwicklung der Alphabetisierungslandschaft befassen sich drei Beiträge im Abschnitt V: Bodo Degenhardt fokussiert dabei auf die Herausforderung, die Zielgruppe zu erreichen und für diese akzeptable Zugänge herzustellen. Konsequente Teilnehmerorientierung und das Etablieren von „Geh-Strukturen“ auf Basis funktionierender Netzwerke können aus seiner Sicht hierzu entscheidend beitragen. Mit der bedarfs- und bedürfnisgerechten Gestaltung der Lernangebote befasst sich Inga Börjesson. Die Vermittlung zwischen subjektiven Interessen und dem professionellen Anliegen, Entwicklung durch Überwindung innerer Widerstände zu ermöglichen, ist ein Schlüssel zur wirksamen Gestaltung emanzipatorisch angelegter Angebote. Tatjana Botzat erörtert die tragenden Elemente gelingender Netzwerkarbeit im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung. Die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Weiterbildung hebt sie als besonders bedeutsam hervor, um Anschlüsse und Übergänge für Menschen mit Grundbildungsbefund herzustellen. In ihrem abschließenden Fazit bilanzieren Karsten Schneider und Gundula Frieling den Ertrag des sozialintegrativen Ansatzes im Projekt EQUALS und machen deutlich, welche Notwendigkeiten sich hieraus für die Weitergestaltung der Alphabetisierungslandschaft ergeben.

2.6 Forschung im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung

Projektentwicklung und empirische Begleitforschung sind komplementär zu sehen, d. h., sie ergänzen sich im Projektverlauf, wobei eingangs Impulse der Forschung die Praxis anleiten können, dann aber über lange Strecken die Praxis führt und die theoretische Reflexion lediglich in Gestalt der begleitenden, d. h. formativen Evaluation zum Tragen kommt. Nach Abschluss des Projektes bzw. des Abschlusses zentraler Phasen setzt die methodisch fundierte Theoriebildung ein. Im vorliegenden Sammelband schlägt sich dies in einigen Beiträgen nieder (beispielsweise Schneider/Wagner, Wagner/Stenzel, Wagner, Wagner/Schneider). Das Besondere an dieser Art der Dokumentation, der Reflexion und der weiteren Impulsgebung besteht darin, dass es nicht vordergründig um die Darstellung des empirischen Materials geht, sondern um die Ableitung theoretischer Konstrukte für den theoretischen Diskurs und zugleich weiterführend für neue Praxisprojekte. Auf den ersten Blick scheinen diese Beiträge einer anderen Literaturgattung anzugehören, was aber nur formal stimmen mag, inhaltlich und in ihrer Zielrichtung sind sie vollkommen in die Projektlogik eingebunden. Ihre zentrale Zielstellung besteht darin, bisherige Erkenntnisse zu prüfen und

ggf. zu modifizieren bzw. zu verwerfen. Sachlich bezieht sich dies beispielsweise auf die Frage nach den Ursachen und Hintergründen. Im Forschungsprojekt ist es beispielsweise gelungen, den sozialen Charakter der Alphabetisierungspraxis wissenschaftstheoretisch neu einzubinden und zu interpretieren. Faktisch läuft dies auf eine interdisziplinäre Konzeptualisierung der Erkenntnisse hinaus, die einerseits individuelle Zuschreibungen neu und fundamentalkritisch justiert, andererseits den interdependenten Prozesscharakter offen legt. Besonderes Augenmerk wurde auf die mehrfache Wirkung von Netzwerken (Wagner/Stenzel einerseits und Wagner/Schneider andererseits) gelegt, um sowohl Interdependenzen als auch Anregungen für praktisches Handeln in Beratung, Koordination und Didaktik abzuleiten. Ein zentrales Anliegen bestand darüber hinaus darin, die selbst erzeugten Effekte der Praxis und auch der Forschung sichtbar zu machen und zu reflektieren. Somit gelingt es, differenziert auf institutionelle Zugriffe, deren Legitimation und Kontextualisierung einzugehen und pauschale Urteile als sachlich unzutreffend und praktisch verhängnisvoll abzuwehren.

3 Abschließend einige Worte des Dankes

Projekte sind besonders intensive Phasen im Arbeitsleben und leben vom großen Engagement der Mitwirkenden. Die Befriedigung aus spannenden Ergebnissen ist meist die wichtigste, aber häufig auch eine der wenigen Anerkennungen, die diesem Einsatz gezollt werden. Wir möchten daher an dieser Stelle ein Dankeschön für die vielen Beiträge zum Gelingen unseres Projektes äußern:

- dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, das als Fördergeber das Vorhaben ermöglicht hat;
- dem Projektträger DLR, der die administrative und koordinierende Begleitung als Unterstützung und nicht als bürokratische Bürde gestaltet hat;
- den Lernern und Lernerinnen der bisherigen und der neuen Angebote an unseren Modellstandorten, die sich in Lerner-Foren und in Gesprächen kreativ in die Weiterentwicklung der Alphabetisierungslandschaft eingebracht haben;
- den Mitgliedern des Projektbeirats, der die einzelnen Projektphasen konstruktiv-kritisch begleitet hat;
- den Partnern unserer lokalen Alpha-Bündnisse, die sich von der gesellschaftlichen Relevanz der Erwachsenenalphabetisierung haben überzeugen lassen und dieser Erkenntnis Taten folgen ließen;
- den Landesverbänden und Modellstandort-Volkshochschulen, die für die Projektrealisierung ihre gesamte Erfahrung und Fachkenntnis in die Waagschale geworfen haben und die sich intensiv um Verfestigung der Ergebnisse bemühen;
- den Teams von apfe und DVV, die sich ein ums andere Mal nach einer Atempause gesehnt haben und dennoch unermüdlich zusätzliche Ideen aufgegriffen haben und mit voller Energie deren Realisierung angegangen sind.

Ganz besonders danken wir jedoch einer Gruppe, ohne deren Begeisterungsfähigkeit, Überzeugungskraft, Herzblut und Fachverstand das gesamte Projektvorhaben keinerlei Erfolg gehabt hätte: den Netzwerkkoordinatorinnen an unseren Modellstandorten. Anett Heil, Anja Hendel, Gudrun Hock, Gisela Pfaff, Ingrid Rygulla, Kerstin Weirauch haben diesem Projekt Leben eingehaucht.

Karsten Schneider

Verbundkoordinator und Projektleiter beim DVV

Prof. Dr. Harald Wagner

Projektleiter bei apfe

I **Alphabetisierung und Grundbildung mit dem Ziel der Integration**

Sozialintegrative Alphabetisierung – Zur Weiterentwicklung eines Konzepts

JOHANNA SCHNEIDER/HARALD WAGNER

Die Erwachsenenalphabetisierung stellt eine spezifische Lernform dar, die sowohl eigenständiger Forschungszugänge als auch konzeptioneller Entwicklungen bedarf. Mit dem Terminus der sozialintegrativen Alphabetisierung wird dem im vorliegenden Sammelband Rechnung getragen. Einerseits besitzt dieser Begriff durchaus eine vortheoretische Plausibilität, andererseits verlangt er gerade nach theoretischer Fundierung, begrifflich-inhaltlicher Abgrenzung und Konkretisierung der Arbeitsformen. Im vorliegenden Einleitungsaufsatz werden die Aspekte der Theoriekonzeption entwickelt und in ihrem Zusammenhang dargestellt. Zugleich dient der Text als Referenztext für nachfolgende praktische Weiterführungen und theoretische Vertiefungen in diesem Sammelband.

Der tragende Grund bzw. das bewegende Moment unseres Verständnisses der Erwachsenenalphabetisierung besteht in ihrer sozialintegrativen Einbindung bzw. Ausrichtung. Dieses Verständnis wird geleitet vom Interesse an der sozialen Situation der Menschen. Unsere Ausgangsfragen orientierten sich unvoreingenommen an der sozialen Einbindung des einzelnen Individuums. Dies korrespondiert mit unserer Hypothese, Lernen als einen kontinuierlich ablaufenden und aktiven Anpassungsprozess an die jeweilige Lebens-Umwelt zu deuten: Menschen lernen, was sie brauchen. Lebensgeschichtlich bedeutet dies in der Sozialisationsphase aber auch, dass sie das lernen, was ihre soziale Umwelt ihnen anbietet bzw. was Eltern, Verwandte, Nachbarn, Gleichaltrige, Lehrer und andere beauftragte Wissensvermittler sie lehren. Es ist gleichgültig, ob dies in formellen oder informellen Lernprozessen geschieht. Solange die Lerninhalte auf Konsens im jeweiligen Sozialsystem beruhen, steht die Legitimation des Lernens nicht in Frage und der Lernprozess wird von dieser Seite nicht irritiert bzw. unterminiert. Erst in modernen Gesellschaften scheint diese Selbstverständlichkeit zu schwinden. Zusätzlich dazu kann Lernunsicherheit im Einzelfall sowohl mit einengenden (Lern-)Erfahrungen als auch mit unsicheren Lebensperspektiven zusammenhängen. Somit stellen sich individuelle Problemlagen als eingebunden in gesellschaftliche Entwicklungen dar. Sie sind interdependent, aber dennoch nicht einfach aufeinander reduzierbar. Beide bedürfen ihrer spezifischen Beachtung: individu-

duelle Problemlagen bedürfen der stetigen empirischen Erkundung und gesellschaftliche Entwicklungen müssen komplementär dazu theoretisch reflektiert werden, um sie miteinander abzugleichen. Im vorliegenden Einstiegstext liegt der Akzent auf der theoriegeleiteten Konzeptionsentwicklung, verweist aber an den entsprechenden Positionen auf die empirischen Untersuchungen zur Lebenssituation der involvierten Personen und auf praktische Handlungsbeispiele.

1 Sozialintegrative Erwachsenenalphabetisierung – Ausgangspunkt

Sozialintegrative Alphabetisierung war der zentrale Begriff des Projektes EQUALS. Wir hatten ihn aufgrund der Erkenntnisse aus einem Vorläuferprojekt – „PASS alpha“¹ (vgl. Schneider/Gintzel/Wagner 2008) – in wesentlichen Grundzügen konzipiert und darauf aufbauend als Impuls für den weiteren Forschungs- und Praxisentwicklungsprozess aufbereitet. Der Begriff, der für einen Handlungsansatz und einen Akzent in der Alphabetisierungsarbeit steht, erfüllte dabei zwei Aufgaben. Einerseits diente er als Orientierung für eine spezifische fachliche Ausrichtung der Projektarbeit, andererseits war er Zielpunkt und letztlich Erfolgskriterium des Projektes EQUALS. Zu Projektbeginn wurde dies im Projektteam als konzeptionelle Rahmung und als Handlungsorientierung vorgestellt, diskutiert und an die Modellstandorte zur eigenverantwortlichen regionalen Umsetzung herangetragen (vgl. Schneider 2008; Ernst/Schneider/Schneider 2009). Zur begrifflichen Orientierung für die Projektentwicklung wurde Sozialintegration dreidimensional als Intention (Förderung von persönlichen Handlungsmöglichkeiten), als Interaktion (Verständigung und Anerkennung) und als institutionelle Konsequenz (Vernetzung) beschrieben. Als aktivierende Impulse wurden eine empirisch angeregte Sozialraumorientierung, eine Beachtungsanleitung lebensweltlicher Implikationen der Lernenden und eine Erkundung sogenannter „Neuer Lernorte“ zur Verortung in der Koordinierungsarbeit an den Modellstandorten eingebracht. Der Projektprozess konnte mit seinen Erfahrungen und Erkenntnissen das Modell Schritt für Schritt konkretisieren, verdichten, bestärken und zu Modifikationen führen. Praktisch gelang dies durch die wissenschaftlich begleitete Praxisentwicklung, die empirisch erforschte und reflektierte Praxiserfahrung, komplementär dazu aber auch durch Lebensweltforschung und Evaluation.

1 PASS alpha – Pro Alphabetisierung. Wege in Sachsen war ein Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt zur Alphabetisierung, das 2004–2006 an der Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung an der Evangelischen Hochschule Dresden durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus gefördert wurde.

2 Sozialintegration – Programm, Kritik, Krise

Für moderne Gesellschaften mit stark ausgeprägter Individualisierung und Pluralisierung (vgl. Beck 1986, 1993; Heitmeyer 1997) stellt sich das Problem des Zusammenhalts bzw. der Integration angesichts vielfältiger zentripetaler Effekte in grundsätzlicher Weise. Im Vergleich dazu hatte sich Integration in stratifikatorisch gegliederten Gesellschaften mit der Zuordnung in Klassen oder Schichten eher unproblematisch ergeben: In der lebenslangen und über viele Generationen rechtmäßig geregelten Zugehörigkeit beispielsweise zu einer Handwerkerzunft ergab sich die Stabilität des sozialen Kosmos durch sozialräumlich unmittelbare und nahe Bindungskräfte. Über welche Mechanismen, wenn nicht per se durch die traditional gesetzte Zugehörigkeit, wird nun in modernen Gesellschaften, die durch zunehmende Differenzierung und Komplexität der Institutionen gekennzeichnet sind, die soziale Einbindung hergestellt und garantiert? Als Pendant dieser Unsicherheit treten verschiedenste Formen der Anomie auf, die sich „als Verunsicherung kultureller Orientierungsmaßstäbe und als Schwächung sozialer Begrenzungen und Bindungen [...] zeigen und] die Ich-Wir-Balance (Elias) der Gesellschaft ins Ungleichgewicht [bringen]. Statt Autonomie entsteht dann Entfremdung von sich und den anderen. Schwächen der regulierenden und gemeinschaftsbildenden Kräfte einer Gesellschaft werfen in anomiekritischer Perspektive den Einzelnen zu sehr auf sich selbst zurück“ (Bohle u. a. 1997: 29). Dieses permanent zu lösende Problem stellt eine zentrale Herausforderung moderner Gesellschaften dar. Sie impliziert selbstverständlich auch den Umgang mit vermeintlich Schwächeren, wie beispielsweise mit Menschen, deren Schriftsprachkompetenzen nicht den allgemeinen Vorstellungen entsprechen. Hier stellt sich direkt die Frage nach Bewertung und Unterstützung. Ein fairer Umgang, der auf gesicherte institutionelle Begleitung zielt, ist anzustreben. Die individuell zugemessene Vermittlung von Grundbildung und Schriftsprachkompetenzen fügt sich dort direkt ein. Letztlich geht es darum, für und mit den Menschen einen sicheren Grund für ihre Bildung zu erreichen bzw. zu schaffen. Diese pragmatische Orientierung bedarf im professionellen Rahmen der theoretischen Fundierung. Im Rahmen der Gesellschaftstheorie wurden verschiedene Versuche unternommen, diesen Bedarf an Orientierung und Integration für plurale Gesellschaften zu entwickeln. Eine prominente Variante wurde von Jürgen Habermas vorgelegt. Diese soll in den für das Thema relevanten Grundzügen skizziert werden, da sich dieser Ansatz in besonderer Weise eignet, die Grundlinien der sozial-integrativen Alphabetisierungsarbeit zu veranschaulichen.

Jürgen Habermas (1981) entwickelt in seiner Gesellschaftstheorie ein Modell der doppelten Integration: der Systemintegration und der Sozialintegration. Mit der Systemintegration ist das Wirkungsfeld von Kräften gemeint, das von den Funktionssystemen der Gesellschaft getragen wird und ihr gegenseitig stützendes Miteinander ermöglicht.² Systemintegration wird der Komplexitätssteigerung der Gesellschaft

² Hier sind beispielsweise Formen der gegenseitigen Bezugnahme des politischen Systems, des Wirtschaftssystems und des Bildungssystems angesprochen. Der gleiche Sachverhalt kann selbstverständlich auch mit anderen theoretischen Begriffen umschrieben werden. (Vgl. dazu die Ausführungen in Wagner „Dysfunktion oder Maladaptiv“ in Abschnitt II.)

gerecht. Sie stellt über die Integration in Institutionen die notwendige Inklusion und Exklusion in Funktionssysteme dar. Den Systemen sind spezifische Logiken und Systemrationalitäten eigen. Menschen werden integriert über bestimmte Fähigkeiten, die zur Inklusion notwendig sind. Werden diese erfüllt, geschieht Integration über die Systemrationalität. Ein wesentliches Inklusionskriterium stellen Bildungsabschlüsse und – locker damit verbunden – spezifische Kompetenzen dar. Schriftsprachkompetenzen zählen zu diesen Fähigkeiten, wobei die erreichte Ausprägung in der Regel eher unbestimmt bleibt. Die Sozialintegration hingegen fokussiert auf die Bezüge in der Lebenswelt der Menschen: „Von sozialer Integration sprechen wir im Hinblick auf Institutionssysteme, in denen sprechende und handelnde Subjekte vergesellschaftet sind. Gesellschaftssysteme erscheinen hier unter dem Aspekt einer *Lebenswelt*, die symbolisch strukturiert ist“ (Habermas 1973: 14). Die Integration der Individuen geschieht nicht über Leistung bzw. die Erfüllung spezifischer, systemrelativer Inklusionsvoraussetzungen, sondern ein Individuum wird integriert, weil es Teil der symbolisch vermittelten Lebenswelt ist. Zugehörigkeit wird unabhängig von Funktionalität gewährt. In der Weiterentwicklung seiner Theorie schlägt Habermas (1985) einen *kommunikationstheoretischen* Begriff der Sozialintegration vor. Sozialintegration funktioniert nicht auf der Basis von Steuerungsleistungen, sondern auf der Basis von gemeinsamen Zugängen von Kommunikationspartnern zu symbolischen Strukturierungen: Bedeutungen und Deutungen, die mit dem Konzept der Lebenswelt umschrieben werden können (vgl. Wagner 1996). Lebenswelt kann metaphorisch verstanden werden als ein Reservoir von Selbstverständlichkeiten oder unerschütterten Überzeugungen, welche Kommunikationsteilnehmer für kooperative Deutungsprozesse benutzen (vgl. Habermas 1981: 189). Diese Deutung schließt an die Lebenswelttheorie von Alfred Schütz und Thomas Luckmann an. Dort wird Lebenswelt beschrieben als „unthematisch mitgegebener Hintergrund“ (dies. 1979/1984). Lebenswelt baut sich aus mehr oder weniger diffusen, stets unproblematischen Hintergrundüberzeugungen auf. Dieser lebensweltliche Hintergrund dient als Quelle für Situationsdefinitionen, die von den Beteiligten als unproblematisch vorausgesetzt werden. Der Horizont verschiebt sich mit der Handlungssituation und erscheint dabei als gemeinsames Konstrukt. Das Lebensweltverständnis von Schütz/Luckmann eignet sich sehr gut, die Praxis der Erwachsenenalphabetisierung zu analysieren und zu gestalten. In ihrer Lesart (vgl. Schütz/Luckmann 1974/1981) erscheint Lebenswelt als räumlich, sozial und zeitlich strukturiertes Gefüge. Der weiteren Bestimmung der Lebenswelt haften im Kern zwei gegensätzliche, zugleich aber interdependente Momente an. Einerseits ist Lebenswelt strikt individuell und *leibgebunden*, indem sich Räumliches, Soziales und Zeitliches um den eigenen Körper aufschichten. Andererseits ist die Lebenswelt nur als *sozialer Deutungshorizont* zu verstehen: „Die Lebenswelt ist weder meine private Welt, noch deine private Welt, auch nicht die meine und die deine addiert, sondern die Welt unserer gemeinsamen Erfahrung“ (Schütz/Luckmann 1974/1981: 98). Genau in dieser Polarität geschieht Lebensgestaltung und damit Sinngebung und möglicherweise auch Sinnfindung. Das Individuum ist raum-zeitlich-sozial über seinen Leib an einen exklusiven Ort gebunden. Zugleich ist das Individuum

eingespannt in die zur Verfügung stehenden, zugleich aber auch normativ wirkenden sozialen Deutungsmuster. Hier zeigen sich situative Handlungsvoraussetzungen und komplementär dazu individuelle Handlungsmöglichkeiten, verbunden mit einem Reservoir an Lösungskompetenzen bzw. -mitteln. Jede Handlungssituation verläuft zugleich in räumlicher, sozialer und zeitlicher Konkretheit, so dass ihr – vermittelt durch je alle drei Momente – etwas Spezifisches anhaftet. Wie sich Lebenswelten von Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen beschreiben lassen, zeigt ausführlicher Wagner (2011).

Das Neue und Weiterführende am Lebensweltverständnis von Habermas stellt die Integration eines Dreiweltenmodells in Anlehnung an Karl R. Popper dar (vgl. Wagner 1996: 32ff). Lebenswelt wird als Miteinander objektiver, sozialer und subjektiver Weltbezüge und ihr Verhältnis zueinander gedeutet. Die drei Weltbezüge implizieren dabei jeweils eine Handlungsrichtung. (vgl. ders. 1981: 141):

1. Der objektive Weltbezug verhält sich zu etwas, „das in der einen, objektiven Welt entweder statthat oder herbeigeführt werden kann“ und betrifft die Gesamtheit der Sachverhalte, über die wahre Aussagen möglich sind. Zum Beispiel, dass in modernen Wissensgesellschaften Information und Kommunikation auf Schriftsprache basieren. Der objektive Weltbezug ist mit zielorientiertem Handeln verbunden.
2. Der soziale Weltbezug verhält sich zu etwas, „das in der von allen Angehörigen eines Kollektivs geteilten sozialen Welt als gesollt anerkannt wird“ und betrifft die Gesamtheit legitim geregelter interpersonaler Beziehungen. Dieser Weltbezug betrifft etwas Normatives und ist mit normenreguliertem Handeln verbunden. Wie wir bereits oben angedeutet haben, sind trotz objektiver Anforderungen an Lese- und Schreibkompetenz diese nicht in jedem Milieu selbstverständliche und „wertvolle“ Handlungsmuster. Die Muster der sozialen Einbindung bestimmen bewusst und unbewusst das Handeln des Einzelnen.
3. Der subjektive Weltbezug verhält sich zu etwas in der nur „dem Sprecher privilegiert zugänglichen subjektiven Welt“. Er ist verbunden mit dramaturgischem und selbstdarstellendem Handeln, in dem Erfahrungen zum Ausdruck gebracht werden. (vgl. Habermas 1981: 183ff). Hier könnte für unseren Kontext vieles genannt werden. Beispielhaft greifen wir die Haupterfahrung der Unsicherheit und Nichtwahrnehmung auf, die uns Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen immer wieder schildern. Diese entspringt deren Erleben und muss nicht der subjektiven Ansicht einer anderen Person entsprechen.

Die drei Weltbezüge sind voneinander unterscheidbar, in einer Handlungssituation sind sie jedoch häufig nur als Gewichtungen der einen oder anderen Ecke eines gleichschenkeligen Dreiecks auszumachen. Für das kommunikative Handeln fordert Habermas die Gleichbeachtung aller drei Weltbezüge.

Er erläutert dies mit einem Schema, das wir in Abb. 1 übernommen haben:

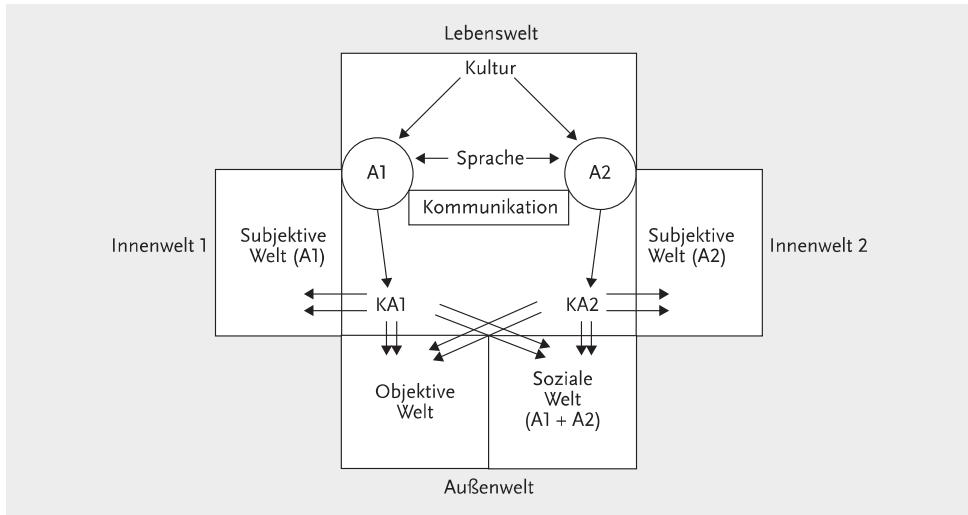


Abb. 1: Weltbezüge und kommunikatives Handeln, übernommen aus Habermas 1985: 193

Kommunikatives Handeln liegt dann vor, wenn mehrere (mindestens zwei) Handelnde (A1 und A2) ihre Handlungen so miteinander koordinieren, dass die jeweiligen Handlungsziele entsprechend der Handlungssituation einvernehmlich abgestimmt werden. Dabei sind die o. g. Welten argumentativ (Objektives), aushandlungsbedürftig (Soziales) und anerkennend (Subjektives) zu integrieren: „Kommunikatives Handeln stützt sich auf einen kooperativen Deutungsprozess, in dem sich die Teilnehmer auf etwas in der objektiven, der sozialen und der subjektiven Welt zugleich beziehen“ (Habermas 1985: 184).

Der Ertrag der Theorie des kommunikativen Handelns mit seinem dreifachen Weltbezug, der charakteristisch für Verständigungsprozesse in der Lebenswelt ist, besteht darin, dass ein Orientierungsrahmen zur Integration vorgegeben ist. Dieser Rahmen zeichnet sich dadurch aus, dass er inhaltsoffen bleibt, was in pluralen Gesellschaften nicht anders möglich ist. Zugleich bietet er aber pragmatische Hinweise, wie die jeweiligen Sinnbezüge und die damit verbundenen Ansprüche miteinander vermittelt werden können: „Verständigung bedeutet die Einigung der Kommunikationsteilnehmer über die Gültigkeit einer Äußerung; Einverständnis die intersubjektive Anerkennung des Geltungsanspruches, den der Sprecher für sie erhebt“ (ebd. 184). Auf diesem Wege sind gemeinsame Handlungssituationen und Arbeitsüberschriften nicht vorgegeben, sondern werden erarbeitet.

Erwachsenenalphabetisierung geschieht in beiden Mechanismen der Integration: Systemintegrativ in der Erfüllung von Inklusionsvoraussetzungen konkreter Systeme, sozialintegrativ aus dem Zusammentreffen oder der Intention lebensweltlicher Motivation und der Integration aller drei Weltbezüge. Wie beispielsweise die Verständigung über traditionale Normbezüge heute in einem interaktiven Kontext erfolgt, kann dies

ebenfalls für die Alphabetisierung angenommen werden: Beratungs- und Lehrprozesse erfolgen dann nicht mit der alleinigen Ausrichtung auf das Ziel des Lesen- und Schreibenlernens, sondern mit der *gleichwertigen* Aufmerksamkeit und methodischen Kompetenz und Reflexion der beiden anderen Weltbezüge.

Als Kernelement ist das kommunikative Handeln, wie es Habermas skizziert, maßgeblich³. Für die nachhaltige Anwendung bedarf es einer weiteren konzeptionellen Vergewisserung und methodischen Konkretisierung. Deshalb fragen wir nach der Einbettung und weiteren Strukturierung durch das Modell im Zusammenhang von Lernprozessen. Zuvor nehmen wir jedoch eine Positionierung für das sozialintegrative Handeln im gesellschaftlichen Feld der Funktionssysteme und Organisationen vor und analysieren, wie die Funktionssysteme Bildung und Wohlfahrt nicht nur system-integrativ, sondern auch sozialintegrativ wirken können.

3 Sozialintegration und Erwachsenenalphabetisierung – Positionierung

Im Grunde kann jede Interaktion zwischen Menschen sozialintegrativ geführt werden. Doch nicht jede funktionssystembezogene Kommunikation kann sich auf unmittelbare verständigungsorientierte, lebensweltbezogene Kommunikation einstellen. Funktionssysteme müssen auf die „Funktion Lebenswelt“ zugreifen können, um ihren Mitgliedern sozialintegratives Handeln zu ermöglichen.

Für die Funktionssysteme der Wirtschaft und des Rechts mit ihren binären Codes zahlen/nicht zahlen oder rechtmäßig/nicht rechtmäßig ist eine auf Verständigung orientierte Handlung nicht im Sinne der Funktion, die das jeweilige System für die anderen und die Gesellschaft erbringt. Auch ihre Subsysteme, wie beispielsweise die Agenturen für Arbeit als Anhängsel des Wirtschaftssystems, müssen bezogen auf die Herstellung der Einnahme einer Leistungsrolle im System der Wirtschaft agieren. Bildungs-, Gesundheits- und Wohlfahrtssysteme erbringen für die Gesellschaft Leistungen, die Inklusionsfähigkeiten unterstützen, deshalb stellt sich insbesondere die Frage nach deren Schnittstellengestaltung zu den Individuen. Da das Projekt sich insbesondere mit den Organisationen von Bildung und Wohlfahrt beschäftigt hat, soll das Gesundheitssystem⁴ nicht näher betrachtet und diskutiert werden.

3 Ein lebensweltlicher Bezug entsteht beispielsweise schon im Gespräch, wenn bspw. einem Professionellen (Mediziner, Lehrer, Verkäufer, Sozialarbeiter usw.) die Frage gestellt wird, was er an der Stelle des Patienten, Lernenden, Käufers oder Adressaten tun würde. Die Frage fordert über den Perspektivwechsel zum Zwiegespräch mit der objektiven, sozialen und subjektiven Welt des anderen auf.

4 Trotzdem dazu hier zwei Anmerkungen. (1) Das Gesundheitssystem handelt auf der Basis von Diagnosen für die Markierung von gesund/krank. Das Phänomen von Lese-Rechtschreibstörungen ist als Krankheit als Legasthenie für eine umschriebene Lese- und Rechtschreibstörung nur für das Kindes- und Jugendalter beschrieben und im Klassifikationsschema für psychische Störungen nach ICD-10 der WHO verankert. (2) Im Gegensatz zur Schulmedizin basiert die Arbeitsweise der Psychologie sehr wohl auf sozialintegrativen Mechanismen, indem Therapeut und Patient oder Klient für ihre Zusammenarbeit eine gemeinsam getragene Arbeitsüberschrift finden müssen.

Erwachsenenbildung⁵ kann einerseits als sich ausdifferenzierendes Subsystem neben der Schulbildung, dem Bibliothekswesen u. a. betrachtet werden, die innerhalb des Erziehungssystems einer gemeinsamen Funktionslogik folgen. Andererseits wird Erwachsenenbildung auch durch „Entgrenzung“ (vgl. Faulstich 1997) charakterisiert. Das System sickert in das ökonomische System, das Gesundheitssystem, den Freizeitsektor, das Wissenschaftssystem ein (vgl. Siebert 2003) und wird in der Wirkungsweise von deren Logiken überlagert. Demzufolge arbeiten in der Erwachsenenbildung Organisationen mit unterschiedlichen Programmatiken je nach Nähe zum jeweiligen Funktionssystem (vgl. Küchler 2010)⁶. Als Leitdifferenz der Erwachsenenbildung hat Kade (1997) den Begriff von „Vermittelbarkeit [von Wissen]“ verankert (vgl. Lenzen/Luhmann 1997). Erwachsenenbildung setzt „Wissen als allgemeines gesellschaftliches Vermittlungsmedium voraus [...], hat aber auf das Medium Wissen keinen exklusiven Bezug“ (Kade 1997: 38f). Da Vermittlung nicht linear verläuft, koppelt Kade den Begriff an den der Aneignung und verweist auf die Autopoiesis des Lernens. Aneignung kann als systemspezifische Operation des Lernens bezeichnet werden. Den Individuen wird durch das Funktionssystem Erwachsenenbildung zugemutet, dass sie selbst die Anschlussfähigkeit des vermittelten Wissens in ihrer Biografie organisieren. Im Ideal stellt sich Erwachsenenbildung als Kommunikation über individuelle Veränderung „primär über die Erwachsenen her“ (Forneck/Wrana 2009: 181). Das heißt, dass bildnerische Kommunikation, die Kommunikation über individuelle Veränderung bedeutet, nicht zwangsläufig an professionelle Organisationen gebunden ist und professionelles pädagogisches Handeln nur eine Realisierungsform von vielen ist. Diese wird nicht von „den Institutionen geführt, sondern von den Erwachsenen selbst, die mit den gesellschaftlichen Veränderungserwartungen über das Medium Lebenslauf unmittelbar, also nicht vermittelt über Institutionen oder professionelles Handeln, strukturell gekoppelt sind“ (zit. in: Forneck/Wrana 2009: 181). Tatsächlich entstehen einige Reibungsflächen mit diesem Selbstverständnis. Zum einen hat sich das „Anderswerden“ als bestimmte „Vergesellschaftungslogik, die die Individuen zur flexiblen und permanent mobilen Lebensgestaltung im Sinne eigenverantwortlicher Anpassung an ständig wechselnde Anforderungen nötigt“ (zit. in: Pongratz/Bünger 2008: 125) und damit zur Inklusionsvoraussetzung entwickelt. Zum anderen erscheinen Vermittlung und Aneignung von Wissen im Bildungssystem als allgemeiner Kampf um Bildungsabschlüsse und Bildungszertifikate, die durch Institutionen vergeben werden (vgl. Pallasch/Hameyer 2008). Im Versuch, günstigere Ausgangspositionen beim Zugriff auf lukrative Berufsangebote zu erlangen, stehen höhere Bildungsabschlüsse hoch im Kurs. Somit „respezifizieren sich [Erwachsenenbildungsinstitutionen] als „Infrastruk-

5 Wir nehmen in diesem Beitrag keine Unterscheidung zwischen den Begriffen Erwachsenenbildung und Weiterbildung vor.

6 Zu den Inhaltsbereichen der beruflichen, betrieblichen, allgemeinen, politischen und kulturellen Bildung. Anhaltspunkte über die Verteilung gibt eine Statistik des WSF (2005), wonach 47,2 % der Weiterbildungen von Privatunternehmen, 20 % von Vereinen, 8 % von öffentlich-rechtlichen Bildungseinrichtungen, 5,3 % von Volkshochschulen, 1,5 % von gewerkschaftlichen Bildungseinrichtungen und sonstigen Einrichtungen (Stiftungen u. a.) angeboten werden. Privatwirtschaftliche Anbieter, die sich primär marktwirtschaftlich orientieren, bilden das historisch jüngste Segment (von Küchler 2010).

tur“ für lernende Erwachsene einerseits und als Selektionsinstanz für Inklusionen andererseits“ (Forneck/Wrana 2009: 181).

Es gehört zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildung Vermittlung und Aneignung von Wissen im Sinne der Selbstbestimmung zu organisieren, jedoch bestimmt die Nähe zu den o. g. Funktionssystemen das Ausmaß von Zugriffsmöglichkeiten auf die Lebenswelt und kommunikativer Herstellung von Inhalten und Settings (in der Beratung, in Lernangeboten usw.). Nah an den Themen von Freizeit und kultureller Bildung, kann sie den sozialintegrativen Dialog aufnehmen, wenn Erwachsene selbst zur Kommunikation über „individuelle Veränderung“ offen sind bzw. der Anschluss dazu gefunden wird.

Nun scheint Erwachsenenbildung im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung eine andere Erwachsenenbildung als im Rahmen von sonstiger Weiterbildung zu sein. In der Praxis entwickelt sie sich vielfach als schulpädagogische oder erzieherische Interaktion (ohne es sein zu wollen!) (vgl. hierzu Egloff/Jochim/Schimpf 2009). Häufig wird sie auch als Sozialarbeit und „Vorbereitung auf die richtige Schule“ beschrieben. Organisierte Erwachsenenalphabetisierung konstituiert sich mit Inklusionsvoraussetzungen und den Fragen von nicht selbstverständlichen Bildungszugängen. Dadurch gelangt sie wie kein anderer Bereich der Erwachsenenbildung in eine Schnittfläche mit Erziehungs- und Unterstützungsprozessen, in denen Dilemmata der Pädagogik angesichts des Erwachsenen behandelt werden und Selbstverständnis und Spezifik sozialpädagogischer Kommunikation zum Tragen kommen (vgl. Wagner zu Heterogenität und Motivationsdilemmata in Abschnitt II).

Die Leistung der Kommunikation des Wohlfahrtssystems für die anderen Funktionssysteme besteht in der Vermittlung von Inklusion in weitere Systeme bzw. der stellvertretenden Inklusion oder auch der Exklusionsvermeidung (vgl. Bommes/Scherr 2000). Diese Aufgaben werden nicht nur in den klassischen Einrichtungen sozialer Arbeit wahrgenommen, sondern sind beispielsweise auch Teil von Volkshochschulangeboten. Teilnehmende in Alphabetisierungskursen werden häufig stellvertretend inkludiert, wenn eine zielorientierte Wissensaneignung in Bezug auf Lesen und Schreiben nicht realisiert werden. Als individuelle Gewinne stehen Zugehörigkeit und Alltagsstrukturierung im Vordergrund (weiterführend dazu Wagner: „Heterogenität und Motivation“ in Abschnitt II). Dies ist in keiner Weise zu delegitimieren, jedoch ist es als spezifische Kommunikation des Wohlfahrtssystems zu benennen, die lediglich inkludiert, hier „vorbereitend“ für Erwachsenenbildungslogik oder eben „nur“ eine Struktur in der Gesellschaft anbietet. Der auf Inklusion ausgerichteten Funktionslogik und Leitdifferenz „hilfebedürftig/nicht hilfebedürftig [im Sinne von Inklusionsunterstützung in soziale Systeme wie Familie, Nachbarschaft, Arbeit, Gesundheit usw.]“ setzen die Subsysteme und ihre Organisationen unterschiedliche Selbstverständnisse entgegen. Grundsicherung kann als eines der Subsysteme gelten, das den Logiken von Verwaltung und Ökonomie zugeordnet, rein auf arbeitsvermittelnde Kommunikation ausgerichtet ist. Psychosoziale Beratung (auch innerhalb der Sozialen Arbeit) ist eine weitere Vermittlungsleistung an der Grenze zwischen Funktionssystem/Organisation

und Individuellem (Großmas 2006). Die Funktion des Beratungssystems besteht in der Inklusionsförderung, indem Spannungen und Kommunikationsbrüche zwischen den Umwelten von Verwaltung, Lebenswelt und Psyche wieder in Kommunikation verwandelt und in entsprechende Kommunikationsformen gewendet werden. Soziale Arbeit als ein differenziertes Subsystem hat ihr Selbstverständnis und die Arbeitsweise um das Paradigma von Lebensweltorientierung angelegt. Neben einem dem Staat verpflichteten Kontrollmandat beansprucht sie für sich eine Mandatschaft für das Subjekt und seine Ziele und damit den Rückgriff auf ein auf Kommunikation und Verständigung angelegtes Erklärungs- und Handlungswissen. Gleichzeitig sieht sich das Wohlfahrtssystem in seinem Inklusionsauftrag mit der Motivierung zu formellen Bildungsprozessen konfrontiert. An dieser Schnittstelle muss Soziale Arbeit ihre Identität und Abgrenzung zu anderen Systemen bewahren und definiert einen sozialen Bildungsbegriff, der interaktive Prozesse, in denen Bildung realisiert wird, soziokulturell und sozialstrukturell einzubetten bzw. aufzuschließen sucht (vgl. Dollinger 2010).⁷

Die Analyse von Systemen und ihren Organisationen verdeutlicht, dass Erwachsenenalphabetisierung mit ihren Kommunikationsprozessen im organisierten professionellen Handlungsfeld nicht eindeutig, aber vielfach zu verorten ist. Es werden Schnittstellen sichtbar, an denen Erwachsenenbildung die Problemstellung ihrer eigenen Inklusionsbedingungen bearbeiten muss. Folglich ergibt sich für die Positionierung von Erwachsenenalphabetisierung die Frage der Organisation entsprechender Kommunikations- und Bearbeitungsformen. In den entwickelten Industrieländern lassen sich grob zwei Modelle finden. Zum einen der Weg der Gründung und Etablierung neuer Subsysteme, (staatlich gesteuerte) Institutionen mit allen Unterstrukturen, die sich der Alphabetisierungsaufgabe widmen. Diese Form treffen wir in Frankreich an. Das Modell entspricht einer weiteren funktionalen Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Funktionssysteme und bedeutet einen starken staatlichen Durchgriff auf die jeweiligen Professionen. Zum anderen ist ein Weg über interorganisationale Netzwerke gehbar, in denen Erwachsenenalphabetisierung die vorhandenen Strukturen als politische, aber auch vor allem fachliche Entwicklungsaufgabe konfrontiert. Netzwerke vermeiden gerade die Neubildung von Organisationen (Tacke 2001) und (ver-)suchen die Problemlösung in der strukturellen Kopplung, der Verknüpfung von heterogenen Handlungsmöglichkeiten (weiterführend dazu Wagner/Schneider sowie Schneider/Zierold in Abschnitt IV). Diese Netzwerkarbeit zielt darauf, dass Menschen mit Schwierigkeiten in der Schriftsprache angeregt werden, lesen und schreiben zu lernen. Davon vermittelt, gilt es ein Netz mit Akteuren zu organisieren. In diesem Netz ist kommunikatives Handeln durch entsprechende Arbeitsformen (vgl. Schneider/Ernst

⁷ Wir haben hier die Funktionsweise von zwei Hauptakteuren in den Blick genommen. Die Alphabetisierungsarbeit ist in Deutschland jedoch grundlegend vom politischen System initiiert und gestaltet. In modernen gesellschaftlichen Systemen trägt das politische System zur Zielbestimmung gesellschaftlichen Handelns bei. Ihr Standpunkt ergibt sich aus der Analyse von Gesellschaft, jedoch – anders als im Wissenschaftssystem – auf der Grundlage von Machtverhältnissen mit bestimmendem Einfluss. Um zu weiterführenden Einschätzungen zu gelangen, sind eigene Untersuchungen notwendig.

zur Nutzwertanalyse in Abschnitt IV) in Gang zu setzen, um Verständigungsprozesse anzubahnen und die Arbeitsformen an den Schnittstellen zu gestalten.

4 Sozialintegration und Erwachsenenalphabetisierung – Lernverständnis

Trotz aller Kontroversen im Rahmen der (Erwachsenen-)Bildung erscheinen uns einige gesicherte Erkenntnisse zumindest zur Einbettung des Lernens zur Verfügung zu stehen. Wir können diese nach drei Dimensionen ordnen und beschreiben. In Bezug gesetzt zum kommunikativen Handeln besteht in der modernen Gesellschaft ein Verständigungsbedarf in Bezug auf die drei Weltbezüge, wie wir sie oben nach Habermas (1985) beschrieben haben:

1. teleologisch – zum objektiven Lerngegenstand und damit der Legitimität des Bildungs-/Erziehungsgutes,
2. sozial oder normenreguliert – zur Positionierung des (heranwachsenden) Lerners und zur sozialen Einbindung und Deutung des Lernens,
3. dramaturgisch – zur Subjektivität und dem individuell biografisch Dienlichen und Angesprochensein im Lernprozess.

Diese Dreiteilung von Erfahrungszuordnung erscheint uns keine philosophisch willkürliche zu sein, denn sie begegnet uns in vielen anderen Bezügen. So lesen wir beispielsweise bereits in den Gesprächen des Konfuzius: *Etwas lernen und sich immer wieder darin üben – schafft das nicht auch Befriedigung? Und wenn von fernher Gleichgesinnte kommen – ist das nicht auch ein Grund zur Freude? Von den Menschen verkannt zu werden, ohne dabei Verbitterung zu spüren – ist das nicht auch eine Eigenschaft des Edlen?*

Auch Konfuzius stellt Lerninhalte – die euphemistisch beurteilt Befriedigung verschaffen – neben das akzeptierende soziale Miteinander und das Beharren auf der Eigenständigkeit der eigenen Meinung, was sehr wohl auch zu Ablehnung führen kann. Alle drei Dimensionen sind gleichermaßen bedeutsam und sie sind interdependent. Bildungstheoretisch eröffnet sich zu jedem ein eigener Diskurs-Kosmos. Die einzelnen Ebenen sollen in Extrabeiträgen ausführlicher diskutiert und auf ihre Relevanz für die Erwachsenenalphabetisierung hinterfragt werden. Die Dimensionen (1) Legitimität des Bildungs-/Erziehungsgutes und (3) Subjektivität und individuelles Angesprochensein werden im vorliegenden Sammelband explizit im Beitrag zu Funktionalität versus Adaptivität (Wagner) diskutiert. Die Dimension (2) Positionierung des (heranwachsenden) Lerners und soziale Einbindung des Lernens wird im Beitrag von Wagner/Stenzel in diesem Band analysiert, empirisch hinterfragt und auf die Praxis der Erwachsenenalphabetisierung übertragen.

An dieser Stelle wollen wir danach fragen, welche konzeptionellen Ansätze das Kernelement des kommunikativen Handelns und damit Sozialintegration verwirklichen

können. Deutliche Bezüge erkennen wir zum Begriff des vernetzten Lernens, der mit systemisch-konstruktivistischen Grundannahmen operiert und von Siebert (2003) ausgeführt wurde.

Individuen bzw. psychische Systeme unterliegen der Autopoiesis. Lernen ist inneres Gespräch und Vernetzung. Gedankengänge, Wahrnehmungsmuster und Vorstellungen sind operational geschlossen und selbstreferentielle Prozesse des psychischen Systems. Im Beobachtungs- und Kommunikationsprozess verarbeitet jeder diejenigen Informationen, die er beobachten kann und die in seine kognitiven Muster integriert werden können, die anschlussfähig sind und nutzbar erscheinen (vgl. Luhmann 1985). Ein Lernprozess stellt sich neuronal als Zusammenwirken von Neuronen dar. Neuronale Netze sind informationsverarbeitende Systeme, die selbstorganisiert operieren, indem vorhandene Gedächtnisinhalte aktiviert und ergänzt werden. Das Gehirn verknüpft Erfahrungen, Gedächtnisinhalte, auch Emotionen mit Kognitionen und interagiert dabei mit seinen eigenen Zuständen (vgl. Maturana/Varela 1984; Spitzer 2000; Capra 1999; Damasio 2000).

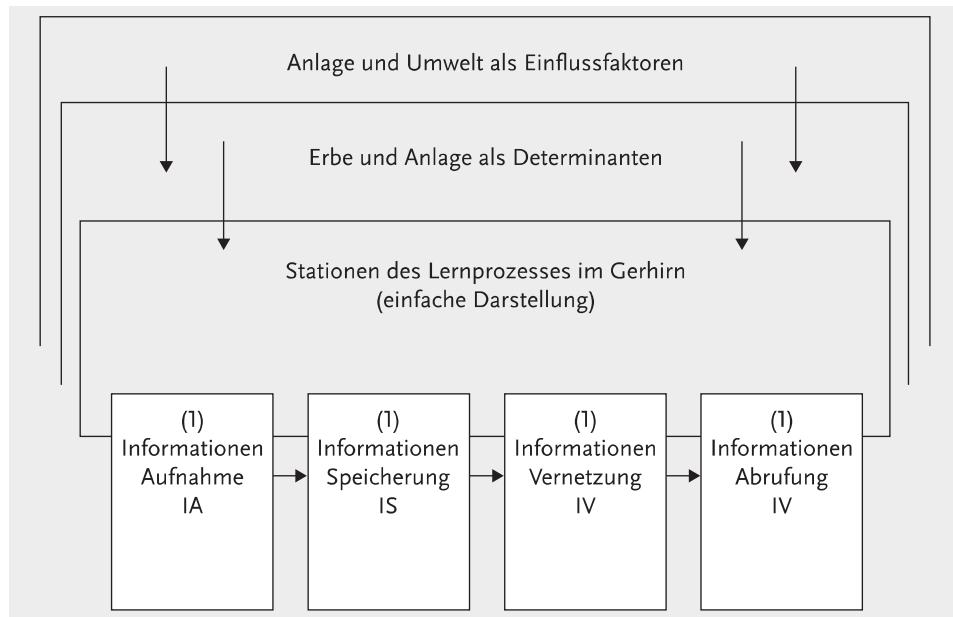


Abb. 2: Stationen des Lernprozesses, vereinfacht dargestellt nach Pallasch/Hamayer (2008: 39)

Pallasch/Hameyer zeichnen im Rahmen ihrer Erörterungen zur Lernberatung und zum Lerncoaching (2008: 39) den nicht determinationslosen Lernprozess nach (siehe Abb. 2). „Für den Lerner wäre es optimal, möglichst frühzeitig in bereits verankerten Informationen Anknüpfungspunkte zu finden, von denen er Verbindungen zu den neuen Informationen herstellen kann. Dadurch wird der Speicherungsvorgang erleichtert. Ausgewählte Techniken, möglichst abgestimmt auf die bereits vorhandenen des Lerners, erleichtern das Speichern (Assoziieren, Memorieren) von Informationen.“

Da die Speicherungsbereitschaft von der jeweiligen Befindlichkeit (Stimmung, Interesse, Einsicht) maßgeblich mitbestimmt wird, wäre es für den Lerner eine Hilfe, diese für sich (mit Hilfe des Vermittlers) zu artikulieren. „Einsichten“ und „Uneinsichten“ (z. B. bezogen auf den Lerninhalt) könnten geklärt werden“ (Pallasch/Hamayer 2008: 39). Die eingehenden Informationen werden so mit bereits vorhandenen verknüpft. Ausnahmen stellen hier die fundamentalen Erfahrungen im Säuglingsalter und die Informationsspeicherung während der ersten Lebensjahre dar.

Es ist eine großartige Leistung des Gehirns, immer wieder neue Informationen (Impulse) mit bereits vorhandenen zu einem einzigartigen Netz zu verbinden. Jede gespeicherte Information (kognitive, emotionale oder sozial-emotionale) gleich welcher Qualität wird mit einer emotionalen Schicht versehen. Einen entscheidenden Einfluss haben Lernumgebung (Raum, Interaktionspartner), Vertrautheit (Wohlfühlen) und Sicherheit (Angstfreiheit, Geborgenheit) sowie kontinuierliche Lernplätze während des Aneignungsprozesses. Für den Vermittlungs- und Aneignungsprozess bedeutet dies, vertraute und sichere Lernumgebungen zu arrangieren sowie den Vermittlungsprozess darauf auszurichten, dass die Gestaltung von Umfeldvariablen (Kontext), die dem Lerner eine Vernetzung erleichtern oder erschweren, einbezogen wird.

Vermittlung und Aneignung, Lehren und Lernen sind zwei komplementäre Prozesse, von denen nur der Vermittlungsprozess durch den Lehrenden gestaltet werden kann. Deshalb wird in der Praxis dem zielorientierten wissensaufbereitenden und -vermittelnden Prozess (z. B. der Schriftsprachdidaktik) der Erkundungsprozess an die Seite gestellt, eine „typisch“ pädagogische Kommunikation durch eine lebensweltlich erkundende ergänzt. „Verstehende“ Pädagogik könnte ein „forschendes Nahvollziehen der inneren Logik von Handlungen, Deutungen, Interaktions- und Lebenskontexten“ (Völter 2008) anleiten. Narrationen, die in einen gemeinsamen Deutungsprozess einbezogen werden, geben die konstruierten Abbilder der lebensweltlichen (Lern-)Kontexte wieder. Sie können in kürzeren oder längeren Gesprächen oder methodisch strukturiert in einem entsprechenden Setting angewendet werden. Wir verweisen explizit auf die Möglichkeiten von biografischen Verstehensprozessen (Schütze 1993, 1994; Jakob/Von Wensierski 1997) und die methodischen Formen der biografisch-narrativen Gesprächsführung (Völzke 1997; Hanses 2004; Völter 2008) und ihre Einbettung in die Biografiearbeit oder in der Bearbeitung von komplexen psychosozialen Fragestellungen in die biografische Fallrekonstruktion (Fischer/Goblirsch 2004). Weiterführend zur Anwendung in der Alphabetisierung hat Birte Egloff (2006) geforscht und methodische Modelle diskutiert.

Leitend sind die Prinzipien der Kommunikation (Anerkennung und Aufnehmen des kommunikativen Regelsystems des Erzählenden), der Offenheit (Festlegung und Strukturierung durch den Erzählenden), der (virtuellen) Fremdheit und das interpretative Paradigma (Interpretation der Welt aus der Sichtweise der Handelnden). Narrationen und Biografiearbeit sind Erkenntnisverfahren, die dem Fremdverstehen und dem Selbstverstehen dienen. Sie beruhen auf einem mit dem Erzählen vertrauten Kommunikationsschema, bedürfen jedoch ihrer Aufmerksamkeit und ggf. entspre-

chenden Qualifizierung. Sie dürfen nie zur Informationsgewinnung und -verwertung am Individuum vorbei und zur Entmächtigung verwendet werden. Die Kompetenz besteht darin, „für die gemeinsame Erkenntnisbildung die Bedingungen zu schaffen“ (Riemann 2000: 323).

Die Vernetzung des Lernens ergibt sich aus kommunikationsorientierter Perspektive. Lernprozesse können nicht von außen determiniert und Individuen können nicht eines „Besseren belehrt werden“. Trotzdem leben Individuen in ständigem Austausch mit anderen. Kommunikation gelingt, wenn die auf den Erhalt von Einzigartigkeit und Identität ausgerichteten Individuen an Vernetzungen interessiert sind, d. h. beobachten und sich irritieren lassen. „Lernintensive Kommunikation entsteht durch „dosierte Diskrepanzen“, durch das Spannungsverhältnis von Konsens und Dissens“ (Siebert 2003: 74), durch Differenz (vgl. Luhmann 1984).⁸ Komplementäre Kommunikationsstrukturen erhöhen die Chance wechselseitiger Anregungen und Anschlussmöglichkeiten, z. B. durch die Gegenüberstellung von „Thesen mit Antithesen, Altem mit Neuem, Alltagswissen mit theoretischem Wissen, eigenen Erfahrungen mit Erfahrungen anderer, Begriffen mit Beispielen, Bildern mit Kommentaren, Aktionen mit Reflexionen, Emotionen mit Kognitionen, Visionen mit Realitäten, Ursachen mit Wirkungen, Eigeninteressen mit Gruppeninteressen, Argumenten mit Gegenargumenten“ (Siebert 2003: 42) usw.

In der Kommunikation werden Wirklichkeiten (Lebenswelten von Lernenden und Lehrenden) sichtbar und gleichzeitig werden in einer Lerngruppe bzw. zwischen Lehrenden und Lernenden, Begleitenden und Adressaten neue Wirklichkeiten konstruiert und gemeinsame Deutungsgemeinschaften aufgebaut. Lernintensive Kommunikation ist in diesem Sinne Emergenz kommunikativen Handelns und konsensfähiger Wirklichkeiten (Siebert 2003: 77). Lernbegleitende müssen den verständigungsorientierten Diskurs immer wieder anbieten oder vom Zaun brechen im Kurs, in der Beratung, in der Begegnung. Das Habermas'sche Modell leitet dazu an, das Gespräch über das Objektive (Was ermöglicht Lesen und Schreiben? Was ist das Ausmaß des Könnens und Brauchens (konkrete Inklusionsvoraussetzungen), Schwierigkeiten und Kompetenzen? Sind Ziele erreichbar?), über das Subjektive (Was will die Person für sich? Was beschäftigt sie in dem Zusammenhang? Was bedeutet es für jeden in einer Gruppe, für Lernende und Lehrende?), über das Soziale (Wie ist die Person im sozialen Netz eingebunden? Was bedeutet Schriftsprache und Lernen im sozialen Netz?) zu führen.

Die dreifach gerichtete Wahrnehmung und Kommunikation kann als Grundorientierung in allen Gesprächen dienen, aber auch eingebettet in Kompetenzfeststellungen, Beratungen oder Gruppendiskussionen angewendet werden.

⁸ Vgl. dazu Tolstoi 1968: „Damit der Schüler gut lernt, muß er gern lernen, damit er gern lernt, 1. muß das, was der Schüler lernt, ihm verständlich und interessant sein, 2. müssen seine Geisteskräfte in der günstigen Verfassung sein. Damit der Schüler versteht, was er lernt, und damit ihn interessiert, was ihm gelehrt wird, müssen Sie zwei Extreme vermeiden, sprechen Sie zu den Schülern nicht von Dingen, die er weder verstehen noch wissen kann und sprechen Sie mit ihm von nichts, was er ebenso gut und manchmal sogar besser weiß als der Lehrer.“ (Tolstoi 1968: 42)

Wahrnehmungsfähigkeit und sprachliches Handeln sind wesentlich durch Erfahrung und Erleben sozialer Positionierung und Einbindung determiniert. Sie sind durch erlernte Rollenmuster und -vorstellungen abgespeichert und reaktivierbar, die nicht einfach abzulegen sind. Wenn diese aber per abwertender Positionierung maladaptiv (glückloses Agieren mit der inneren und äußeren Umwelt) sind (vgl. Wagner: Funktionalität und Maladaptivität in Abschnitt II), dann werden Menschen durch die zeitlich-räumliche Abfolge von Positionen/Rollen daran gehindert, das zu werden, was sie sein wollen und sein könnten. Es bilden sich subalterne Rollenmuster heraus, die in jeder neuen Situation im Gegenüber ihre Erfüllung herausfordern. Abhängigkeiten im Kurskontext werden dadurch erneuert (vgl. dazu weiterführend Egloff/Jochim/Schimpf 2009). Funktionale Analphabeten sind an ihren bisherigen Rollenmustern entweder gescheitert und wollen darum jetzt lernen, oder sie leiden (noch) nicht darunter, denn ihnen reicht das Positionssegment, welches sie einnehmen. Wollen sie lernen, dann geht es darum, dass sie Lernen lernen. Und dies wiederum gelingt nur mittels Repositionierung bzw. einer sicheren Positionierung, wenn damit bereits genügend Lernenergie frei gesetzt werden kann. Dazu erweist es sich als notwendig, durch Begleitende eine vertrauliche Beziehung mit sicherer Adressierung aufzubauen und zu reflektieren. Hier ist der Kursleiter kein Therapeut, sondern ein lebensweltlich sensibler Pädagoge. Gegebenenfalls sind Therapeuten jedoch in die Aufgabe der Neubestimmung von Rollen einzubeziehen. In der Bildungsbegleitung ist darauf einzugehen und Lehrende, Begleitende müssen sich als Gegenüber zur Neubestimmung von Rollen anbieten (vgl. hierzu Wagner/Stenzel in Abschnitt).

Auch Orte und Räume sind mit Deutungen und Positionierungen verbunden. Lernkontakte und Räume entstehen als Verknüpfungsleistungen der Individuen über wechselseitig aufeinanderbezogene Prozesse (Löw 2001: 158f). Menschen und soziale Güter werden oder sind an einem Ort in bestimmter Weise angeordnet (Spacing). Durch soziales Handeln – Wahrnehmungs- und Vorstellungsprozesse – werden diese zu Räumen verbunden (Synthese). Der Ort mit seinem Sinn hat zwar durch seine materielle Gegebenheit Einfluss auf die Entstehung von Räumen, er ist jedoch nicht nur der umschließende Behälter, sondern ein Bestandteil von Prozessen. Raum ist damit aktive Aneignungsleistung (Deinet 2004) und Beziehungsgeschehen. Für die Wahl von Räumen in der Erwachsenenalphabetisierung werden im Leitgedanken „*zu den Kunden gehen*“ Relevanzen mehr und mehr berücksichtigt. Angebote werden in Stadtteilhäusern, Mütterzentren, Schuldnerberatungen – an die Relevanz- und Verwendungskontexte von Lernenden verlagert (vgl. dazu hier im Band die Beispiele aus den Beiträgen in Abschnitt III). Andererseits werden neue Räume als Aneignungsaufgabe für die Alphabetisierung erschlossen. So wird die Bibliothek, der als vermeintlicher Buchladen gemiedene Ort, in Begleitung des Kurses zum nutzbaren Raum mit neuen (über den Kurs hinaustragenden) Rollenbeziehungen (als Kunden) und Positionierungen (vgl. Rygulla/Schumann in Abschnitt III). Neue Lernorte machen sich das Spacing und Synthetisieren zu Nutze. Erwachsenenalphabetisierung balanciert hier zwischen der Erkundung von Altem, Vertrautem und der Aneignung von Neuem,

letztlich mit der Anknüpfung an subjektive, objektive und soziale Weltbezüge der Kursteilnehmenden.

Deklinieren wir die systemischen Grundannahmen der Autopoiesis und der Kommunikation für den Lernprozess funktionaler Analphabeten, erweitern wir das von Siebert (2003) benannte Konzept des vernetzten Lernens⁹. Ein Aufmerksamkeitsschwerpunkt konzentriert sich dabei um die Repositionierung in sozialen Beziehungen und Räumen.

5 Schlussbetrachtung zur Weiterentwicklung eines Konzeptes

Die Weiterentwicklung des Konzeptes der sozialintegrativen Alphabetisierung hat durch das Modell des kommunikativen Handelns und des vernetzenden Lernverständnisses einen Anschluss an bestehende sozialwissenschaftliche, sozialarbeitswissenschaftliche und pädagogische Diskurse ermöglicht.

Für eine Beobachtungs- und Handlungspraxis fassen wir das Konzept in einer Kern-Kontext-Struktur (vgl. Baecker 2008) zusammen. Der Kern – in Gestalt des Lern- bzw. Aneignungsprozesses des Erwachsenen – bleibt uns verschlossen. Jeder Kontext stellt jedoch einen Fokus zur Gestaltung und Bewertung des Prozesses dar.

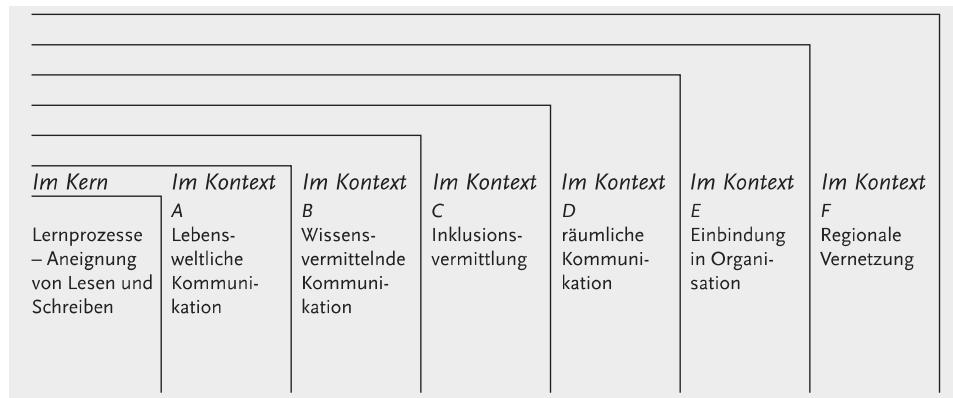


Abb. 3: Kern-Kontext-Modell der sozialintegrativen Alphabetisierung

Jeder Kontext folgt einer Handlungslogik (lebensweltliche Kommunikation, Wissensvermittlung, Beratung usw.), die wiederum in einen fachlichen Diskurs eingebettet ist.

9 Für die Bildungsarbeit diskutiert Siebert die Vernetzung von Psycho-, Sach-, und Handlungslogik, die die Bezüge zu objektiven, subjektiven und sozialen Weltbezügen herstellen. Methodisch schlägt er dann verschiedene Lehrtypen vor, bspw. die Aktivierung des Vorverständnisses, die Erkundung von Kontexten, die Perspektivverschränkung, das biografische Lernen, die Vernetzung multipler Kompetenzen und Lernaktivitäten, Emotion und Kognition, die interdisziplinäre Vernetzung, die Vernetzung von organisierten Lernphasen und die Netzwerkdidaktik (Siebert 2003: 55–59).

Die Kontexte können auf ihre Weise die drei Weltbezüge in einer Form kommunikativen Handelns als sozialintegratives Handeln verwirklichen. Er stellt entsprechende Kommunikation (im Sinne der Funktionssysteme) zur Verfügung, wobei nicht jeder Kontext für jede Lernsituation und für jedes lernende Individuum Relevanz haben muss. Im vorliegenden Beitrag wurde dies für die erwachsenenbildnerische Kommunikation in einigen Aspekten buchstabiert.

Mit dem Modell der sozialintegrativen Alphabetisierungsarbeit geben wir einen Umriss wichtiger Prozesse, zu deren Erklärungswissen und konzeptionellen Bearbeitung wir uns im Projekt EQUALS und in diesem Beitrag vergewissert haben. In den Kommunikationssystemen des Projektes haben wir Erfahrungen zur methodischen Umsetzung gewinnen und reflektieren können, die das Modell exemplarisch füllen, um ein Weiterdenken und -schreiben in den jeweiligen wissenschaftlichen wie fachpraktischen Diskursen zu eröffnen.

Literatur

- Baecker, Dirk (2008):** Zur Evaluation kultureller Projekte. In: Zeitschrift für Evaluation, Jg. 7, Heft 1, S. 97–111
- Beck, Ulrich, 1986:** Risikogesellschaft. Auf dem Wege in eine andere Moderne. Frankfurt am Main
- Beck, Ulrich (1993):** Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt am Main
- Bohle, Hans Hartwig/Heitmeyer, Wilhelm/Kühnel, Wolfgang/Sander, Uwe (1997):** Anomie in der modernen Gesellschaft: Bestandsaufnahme und Kritik eines klassischen Ansatzes soziologischer Analyse. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Wege von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band 1. Frankfurt am Main, S. 29–65
- Bommes, Michael/Scherr, Albert (2000):** Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. Weinheim
- Bourdieu, Pierre (2006):** Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg
- Capra, Fritjof (1999):** Lebensnetz. München
- Damasio, Antonio (2000):** Descartes' Irrtum. München
- Deinet, Ulrich (2004):** „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hg.): Aneignung als Bildungskonzept in der Sozialpädagogik. Wiesbaden, S. 175–189
- Dohmen, Günther (1990):** Offenheit und Integration. Beiträge für das Zusammenwirken von Erwachsenenbildung. Bad Heilbronn/Obb.
- Dollinger, Bernd (2010):** Bildungsungleichheit als Konstituens von Sozialpädagogik. Theoretische und empirische Befunde am Beispiel Ganztagschule. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 2010/2, S. 190–209

- Egloff, Birte (2006):** Biografisches Arbeiten in der Grundbildung als Herausforderung für professionelles pädagogisches Handeln. In: Knabe, Ferdinand im Auftrag des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (Hg.): *Bewährte und neue Medien in der Alphabetisierung und Grundbildung*. Stuttgart
- Egloff, Birte/Jochim, Dana/Schimpf, Erika J. (2009):** Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung. In: *REPORT*, 32. Jg., S. 11–22
- Ernst, Annegret/Schneider, Johanna/Schneider, Karsten (2009):** Alphabetisierung auf dem Weg zum sozialintegrativen Arbeiten. In: *REPORT*, 32. Jg., S. 68–80
- Faulstich, Peter (1997):** Regulation der Weiterbildung – Markt, Staat, Netze. In: Allesch, Jürgen (Hg.): *Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven*. Opladen, S. 77–97
- Fischer, Wolfram/Goblirsch, Martina (2004):** Fallrekonstruktion und Intervention in der Sozialen Arbeit. Narrativ-biografische Diagnostik im professionellen Handeln. In: *Psychosozial* 27. Jg., Heft II, S. 71–90
- Forneck, Hermann/Wrana, Daniela (2009):** Professionelles Handeln und die Autonomie des Feldes der Weiterbildung. In: Friberthäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Wigger, Lothar (Hg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden
- Großmaß, Ruth (2006):** Psychosoziale Beratung im Spiegel soziologischer Theorien. In: *Zeitschrift für Soziologie*. Jg. 35, S. 485–505
- Hanses, Andreas (Hg.) (2004):** Biografie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biografische Konstruktion der Wirklichkeit. Balmannsweiler
- Habermas, Jürgen (1973):** Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt am Main
- Habermas, Jürgen, 1985 (1981):** Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (1997):** Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Wege von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft, Band 1. Frankfurt am Main
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (1997):** Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft, Band 2. Frankfurt am Main
- Jakob, Gisela/Wensierski, Hans-Jürgen von (Hg.) (1997):** Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim, S. 271–286
- Kade, Jochen (1997):** Vermittelbar/nicht vermittelbar. Vermitteln: Aneignen? Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, Dieter/Luhmann Niklas (Hg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt, S. 30–71
- Kade, Jochen (2005):** Autonomie und System. Zum Wandel der gesellschaftlichen Form des Lernens Erwachsener. In *Hessische Blätter für Volksbildung* 55. 2005/1, S. 16–25

- Küchler, Felicitas von (2010):** Organisationen der Weiterbildung im Spannungsfeld von Exklusionsdynamik und Inklusion(szielen). In: Kronauer, Martin (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 276–305
- Löw, Martina (2001):** Raumsoziologie. Frankfurt am Main
- Lenzen, Dieter/Luhmann Niklas (Hg.) (1997):** Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt
- Luhmann, Niklas (1984):** Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main
- Luhmann, Niklas (1985):** Die Autopoiesis des Bewusstseins. Soziale Welt 36 (1985), S. 402–446
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco, J. (1984):** Der Baum der Erkenntnis. Bern/München
- Pallasch, Waldemar/Hameyer, Uwe (2008):** Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. Weinheim/München
- Pongratz, Ludwig/Bünger, Carsten (2008):** Stichwort Bildung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, S. 110-129
- Riemann, Gerhard (2000):** Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit. Weinheim
- Scherr, Albert (2002):** Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über ‚soziale Subjektivität‘ und ‚gegenseitige Anerkennung‘ als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafenerger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach/Ts., S. 26–44
- Schneider, Johanna (2008):** Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit – Ansätze und Perspektiven der Alphabetisierungsarbeit. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen, S. 163–178
- Schneider, Johanna/Wagner, Harald, (2008):** Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit im regionalen Bezug. In: Standpunkt: Sozial, 1+2, S.128–134
- Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.) (2008):** Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster/New York/München/Berlin
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979/1984):** Strukturen der Lebenswelt, 2 Bd. Frankfurt am Main
- Schütze, Fritz (1993):** Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Thomas/Ortmann, Friedrich/Karsten, Maria-E. (Hg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim, S. 191–221

- Schütze, Fritz (1994):** Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, Norbert/Schumann, Michael (Hg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg im Breisgau, S. 189–297
- Siebert, Horst (2003):** Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München/Unterschleißheim
- Siebert, Horst (2006):** Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. In: Studientexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Spitzer, Manfred (2000):** Geist im Netz. Heidelberg
- Tacke, Veronika (2001):** Funktionale Differenzierung als Schema der Beobachtung von Organisationen. Zum theoretischen Problem und empirischen Wert von Organisationstypologien. In: Tacke, Veronika (Hg.): Organisation und gesellschaftliche Differenzierung. Wiesbaden, S. 141–169
- Völter, Bettina (2008):** Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung. In: FQS 9 (1), Art. 56
- Völzke, Reinhard (1997):** Biografisches Erzählen im beruflichen Alltag. Das sozialpädagogische Konzept der biografisch-narrativen Gesprächsführung. In: Jakob, Gisela/Wenierski, Hans-Jürgen von (Hg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim, S. 271–286
- Wagner, Harald (1996):** Lebenswelt und Glaube. Kritik der Lebenswelttheorie und ihre Übertragung auf den Gemeindeaufbau. (Peter Lang) Frankfurt am Main u. a.
- Wagner, Harald (2008a):** Gesellschaftlicher Wandel und Bedeutungszuwachs von Grundbildung und Schriftsprachenkompetenz. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Münster u. a., S. 15–21
- Wagner, Harald, (2008b):** Sozialstrukturelle Unterprivilegierung und Funktionaler Analphabetismus. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Münster u. a., S. 23–29
- Wagner, Harald (2011):** Biografische Lernorte. Ergebnisse qualitativer Lebensweltforschung zum Funktionalen Analphabetismus. In: Dorschky, Lilo/Kurzke, Christian/Schneider, Johanna (Hg.): LernZeichen. Lernen und Schriftspracherwerb als Herausforderung für Kindertagesstätte, Schule und Jugendhilfe. Opladen, erscheint in Kürze
- Wagner, Harald/Eulenberger, Jörg (2008):** Analphabetenzahlen – Probleme, Forschungsstrategien und Ergebnisse. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Münster u. a., S. 31–45
- Wagner, Harald/Schneider, Johanna (2008):** Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachenkompetenz. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Münster u. a., S. 47–62
- Wirtschafts- und Sozialforschung (2005):** Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden. Kerpen
- Tolstoi, Lew (1968):** Das Neue Alphabet & Russische Lesebücher, Bd. 8 der Ausg. v. E. Dieckmann und G. Dudek. Berlin (Ost)

Armut und Bildung

CHRISTOPH BUTTERWEGGE

Analphabetismus und Armut gehen oftmals Hand in Hand. Umgekehrt gilt Bildung als probates Mittel, um die Armut zu beseitigen. „Armut“ und „Bildung“ sowie ihr Verhältnis zueinander sind heute Gegenstand zahlreicher öffentlicher und wissenschaftlicher Fachdiskurse. Bildung wird dabei gegenüber Armut in zweifacher Hinsicht als bestimmt angesehen: sowohl hinsichtlich der Ursachenforschung (analytisch) wie auch hinsichtlich der Armutsbekämpfung (politisch-strategisch). Einerseits wird Armut fast immer auf Bildungsmängel zurückgeführt, andererseits konzentrieren sich die Gegenmaßnahmen – insoweit durchaus folgerichtig – auf verstärkte Bildungsbemühungen, -anstrengungen bzw. -angebote. Zu fragen ist jedoch, ob der Grund für die soziale Polarisierung wirklich in einer parallel dazu wachsenden Bildungsungleichheit und in kulturellen Defiziten der Unterschichtangehörigen liegt, anders gesagt: ob sich die Spaltung der Gesellschaft tatsächlich durch mehr oder eine bessere Bildung für alle überwinden bzw. bewältigen lässt. Hier wird argumentiert, dass durch eine Blickverengung auf (gescheiterte) Bildungsbiografien sozial Benachteiligter von den eigentlichen Wurzeln der sich ständig vertiefenden Kluft zwischen Arm und Reich abgelenkt sowie eine Pädagogisierung, Subjektivierung bzw. Psychologisierung dieses Kardinalproblems der Gesellschaftsentwicklung betrieben wird, dessen Lösung nur mittels einer Umverteilung der materiellen Ressourcen von oben nach unten erfolgen kann (vgl. dazu ausführlicher: Butterwegge u. a. 2008; Butterwegge 2010; Butterwegge 2011).

Bildungsdefizite und kulturelle Fehlentwicklungen – entscheidende Ursachen von Kinderarmut?

Seitdem die Soziologin Jutta Allmendinger (1999) den Begriff „Bildungsarmut“ in die deutsche Fachdebatte eingeführt hat, wird das Armutproblem in der Öffentlichkeit vermehrt auf seine kulturelle Dimension reduziert und seine Genese oftmals darauf zurückgeführt. Gleichzeitig tut man so, als könne eine gute Schulbildung oder Berufsausbildung verhindern, dass Jugendliche ohne Arbeitsplatz bleiben. Zweifellos verhindern Bildungsdefizite vielfach, dass junge Menschen auf einem flexibilisierten Arbeitsmarkt sofort Fuß fassen. Auch führt die Armut von Familien häufig dazu, dass deren Kinder keine weiterführende Schule besuchen oder sie ohne Abschlusszeugnis wieder verlassen. Armut in der Herkunftsfamilie zieht bereits in der Sekundarstufe

oftmals Bildungsdefizite der davon betroffenen Kinder nach sich (vgl. Hacket u. a. 2001: 107). Der umgekehrte Effekt ist hingegen kaum signifikant: Ein schlechter oder fehlender Schulabschluss verringert zwar die Erwerbschancen, wirkt sich aber kaum nachteilig auf den Wohlstand einer Person aus, wenn diese vermögend ist oder Kapital besitzt. Armut macht zwar auf die Dauer dumm, Dummheit deshalb jedoch noch lange nicht arm.

Armut und Bildung stehen in einem Wechselseitverhältnis zueinander, aber nicht etwa in dem Sinne, dass Bildungsdefizite die zunehmende Kinderarmut herbeigeführt hätten. Kinder aus sozial benachteiligten Familien gehören zwar zu den größten Bildungsverlierern, ihre Armut basiert jedoch selten auf falschen oder fehlenden Schulabschlüssen, denn die Letzteren sind höchstens Auslöser und Verstärker, aber nicht Verursacher materieller Not. Bildungsdefizite führen allerdings oft zu einer Verfestigung der Armut, weil die Chancen eines Menschen auf dem Arbeitsmarkt und Berufskarrieren heute immer stärker an Kompetenzen gebunden sind, die man an (Hoch-)Schulen erwirbt. Armut, d. h. in einer kapitalistischen Wohlstands- und Konsumgesellschaft wie der unseren primär: Mangel an Geld, (sicherem) Einkommen und Vermögen, zieht neben finanziellen Schwierigkeiten (Überschuldung) fast zwangsläufig Unterversorgungsprobleme in fast allen Lebensbereichen der davon Betroffenen nach sich, etwa im Wohnen und Wohnumfeld, im Gesundheitsbereich, im Kultur- und Freizeitbereich sowie auch und gerade im Bildungsbereich.

Für den Sozialstatistiker Walter Krämer, der von der „Humankapitaltheorie“ ausgeht, schließen sich ein hoher Bildungsstand und Armut per se aus: „Eine gute Hochschulausbildung etwa ist ein wertvoller Bestandteil unseres Vermögens; ein Diplomingenieur, auch wenn vorübergehend ohne Arbeit und von weniger als 938 Euro im Monat lebend, ist natürlich niemals arm, genauso wenig wie die Hunderttausende von Studenten, die nicht mehr zu Hause wohnen und mit ihren Bafög-Sätzen statistisch zu den Armen unseres Landes zählen“ (Krämer 2005: 395). Was den Diplomingenieur, zumindest wenn er nicht mehr der Jüngste ist, von den Studierenden unterscheidet, die sich in einer Statuspassage mit sozialen Aufstiegschancen befinden, ist die Tatsache, dass er vermutlich eine Familie mitsamt entsprechenden Unterhaltpflichten, Hypothekenschulden o.Ä. und nach länger dauernder Arbeitslosigkeit kaum noch Chancen hat, beruflich wieder Fuß zu fassen. Zu den zahlreichen Menschen, die mit ihrer Hände Arbeit so wenig verdienen, dass sie sich und ihre Familie kaum ernähren können, gehören keineswegs nur schlecht ausgebildete, ganz im Gegenteil: „Im deutschen Niedriglohnsektor sind vor allem Qualifizierte beschäftigt, die angesichts des Überangebots an Arbeitskräften auch in den einfachen Jobs die gering Qualifizierten verdrängt haben“ (Bosch/Kalina 2007: 97).

Zwar ist es skandalös, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien erheblich geringere Bildungschancen haben als Zöglinge der besonders gut Situierten und auf diesem für ihren ganzen Lebens- und Berufsweg zentralen Feld hierzulande stärker diskriminiert werden als in fast allen übrigen entwickelten Industriestaaten, wie der internationale Schulleistungsvergleich PISA 2000 (Baumert u. a. 2001; Baumert u. a.

2006) bestätigte. Wenn man so tut, als führen ausschließlich oder hauptsächlich mangelnde Bildungsanstrengungen zu materieller Armut, fällt ausgerechnet den Betroffenen im Sinne eines individuellen Versagens (der Eltern) die Verantwortung dafür zu, während ihre gesellschaftlich bedingten Handlungsrestriktionen und die politischen Strukturzusammenhänge aus dem Blick geraten. Bildungsbeteiligung für die einen und Bildungsbeneachteiligung für die anderen Kinder ergeben sich aus der Tendenz zur sozialen Polarisierung, die wiederum eine Folge der neoliberalen Modernisierung darstellt.

Markus Fels kommentierte die ersten Ergebnisse einer UNICEF-Studie, die unter dem Titel „Zur Lage der Kinder in Deutschland“ (Bertram 2008) veröffentlicht wurde, als er im Rheinischen Merkur (v. 27.3.2008) schrieb: „Geld allein garantiert nicht, dass die Lebenslage von Kindern zufriedenstellend ist.“ Dies ist mehr als banal, und das Gegenteil hat meines Wissens noch nie jemand behauptet. Vielmehr weiß jeder Beobachter, dass es auch manche Fehlentwicklung, Vernachlässigung und Verwahrlosung von Kindern gibt, die in gut situierten Elternhäusern aufwachsen. Allerdings ist das Risiko, unter Bildungsdefiziten, der mangelnden Zuwendung von Erwachsenen bzw. Gleichaltrigen und/oder gesundheitlichen Einschränkungen zu leiden, für ein armes Kind signifikant höher als für ein Kind aus gehobenen Schichten. Eben diesen strukturellen bzw. Kausalzusammenhang verschleiern Statements wie das von Fels.

Natürlich ist Armut mehr als ein Mangel an Geld, der durch finanzielle Zuwendungen behoben werden könnte. Politiker heben dies immer wieder hervor, womöglich deshalb, um es nicht für ihre Bekämpfung verwenden zu müssen. Armut schlägt sich auch nicht bloß als chronisches Minus auf dem Bankkonto oder als gähnende Leere im Portemonnaie nieder. Denn sie führt zu vielfältigen Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Belastungen, etwa im Bildungs-, Kultur- und Freizeit- wie auch im Wohn- und im Gesundheitsbereich. Dieser Umstand hat es materiell besser gestellten Schichten immer schon erleichtert, die Armen nach dem Motto „Geld macht ohnehin nicht glücklich“ regelrecht zu verhöhnen, verleitet darüber hinaus jedoch heute noch manche Kommentatoren dazu, Armut zu subjektivieren, zu individualisieren bzw. zu biografisieren und sie auf Sozialisations- bzw. Kulturdefizite oder die „Bildungsferne“ der Betroffenen zurückzuführen.

So behauptete Paul Nolte in einem unter dem zynischen Titel „Das große Fressen“ erschienenen Gastbeitrag für die Zeit (v. 17.12.2003), das Hauptproblem der Unterschicht sei gar nicht die Armut, sondern der massenhafte Konsum von Fast Food und Fernsehen (RTL und Sat.1). Glaubt man dem Berliner Historiker, sind nicht etwa materielle Entbehrungen und gekürzte Sozialleistungen die Problemursache, sondern der Verlust kultureller Werte und Normen, welcher im Rahmen einer „fürsorgliche(n) Vernachlässigung“ erfolgt sei: „Einer vergleichsweise hohen materiellen Fürsorge der Unterschicht steht eine Vernachlässigung in sozialer und kultureller Hinsicht gegenüber.“ Als sei das „Unterschichtenfernsehen“ (Harald Schmidt), dessen übermäßiger Konsum sie angeblich davon abhält, ihren sozialen Aufstieg zu organisieren, das Problem der Dauerarbeitslosen, die nach Zerstreuung suchen, und weder das Problem

der Medienkonzerne, die es vornehmlich aus Profitgier betreiben, noch der Politiker, die es nach dem Kanzlerwechsel Schmidt/Kohl zugelassen haben, weil sie wie der damalige Bundeskanzler und CDU-Vorsitzende davon eine grundlegende Veränderung der politischen Kultur des Landes erhofften.

In dasselbe Horn wie Nolte stieß der *stern*-Redakteur Walter Wüllenweber am 16. Dezember 2004, als er unter dem Titel „Das wahre Elend“ von der heutigen Unterschicht behauptete, sie leide keine Not: „Das Elend ist keine Armut im Portemonnaie, sondern die Armut im Geiste. Der Unterschicht fehlt es nicht an Geld, sondern an Bildung.“ Sowenig ein ökonomistisch verkürzter Armutsbegriff das Phänomen in seiner ganzen Komplexität erfasst, sowenig Sinn macht ein kulturalistisch verkürzter Armutsbegriff. Ohne die Berücksichtigung der Schlüsselrolle materieller Güter für die Existenz, das Ansehen und die Wertschätzung eines Menschen im Gegenwartskapitalismus kann das Problem nicht verstanden werden. Geradezu paradox erscheint, dass die überragende Bedeutung des Geldes sowie seiner halbwegs gleichmäßigen und gerechten Verteilung auf die unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen ausgerechnet zu einer Zeit immer häufiger angezweifelt wird, in der es aufgrund einer fortschreitenden Ökonomisierung, Privatisierung und Kommerzialisierung in fast allen Gesellschaftsbereichen ständig an Relevanz für die Versorgung und den Status von Individuen gewinnt.

Wüllenweber erklärte das Monatseinkommen zum falschen Maßstab, um die Situation von Menschen zu beurteilen, was sich bei den etwa 800.000 Jüngeren zeige, die sich in Ausbildung und Studium befänden, denn sie hätten wenig Geld, aber gute Chancen. Reiche und Arme würden gleichermaßen reicher. „Dennoch ist Deutschland ein gespaltenes Land. Aber die Spaltung verläuft nicht entlang der wirtschaftlichen Linien. Es ist eine kulturelle Spaltung.“ Armut mache nicht krank, der schlechte Gesundheitszustand der Unterschicht sei vielmehr auf Disziplinlosigkeit zurückzuführen. Bisher hätten Politik, Gesellschaft und Sozialwissenschaften geglaubt, die Lebensformen der Unterschicht seien eine Folge der Armut. Richtig sei jedoch das Gegenteil: „Die Armut ist eine Folge ihrer Verhaltensweise, eine Folge der Unterschichtskultur.“

In der Bundesrepublik Deutschland seien nicht die Armen immer die Dummen, sondern die Dummen seien immer arm, behauptet Wüllenweber. So werden Ursache und Wirkung miteinander verwechselt bzw. bewusst vertauscht. Denn wie die Menschheit im welthistorischen Maßstab zuerst genügend Reichtum schaffen musste, damit Kunst und Kultur erblühen konnten, genauso verhält es sich im persönlichen Nahbereich. Wüllenwebers idealistische Sichtweise stellt die Wirklichkeit geradezu auf den Kopf, denn nach wie vor bestimmt die materielle Lage bzw. das gesellschaftliche Sein das Bewusstsein, den Bildungsdrang und die kulturelle Prägung der Menschen, nicht umgekehrt. Gleichzeitig leistet sie einer Individualisierung, Moralisierung und Pädagogisierung des Armutsproblems insofern Vorschub, als nicht mehr die sozioökonomischen Verhältnisse grundlegend reformiert oder revolutioniert werden müssen, um es zu beseitigen, sondern bloß noch das Verhalten der Betroffenen einer Änderung durch „Umerziehung“ bedarf.

Der heutige Arme wird häufig auf seine (angeblichen) Bildungs- und Kulturdefizite reduziert, die ihn vermeintlich daran hindern, sozial aufzusteigen: „Er besitzt keine Bildung, aber er strebt ihr auch nicht entgegen. Anders als der Prolet des beginnenden Industriealters, der sich in Arbeitervereinen organisierte, die zugleich oft Arbeiterbildungsvereine waren, scheint es, als habe das neuzeitliche Mitglied der Unterschicht sich selbst abgeschrieben. Selbst für seine Kinder unternimmt er keine allzu großen Anstrengungen, die Tür in Richtung Zukunft aufzustoßen“ (Steingart 2006: 257). Dieser historische Vergleich des Bestsellerautors und *Handelsblatt*-Chefredakteurs Gabor Steingart hinkt allerdings gewaltig, denn der frühe Industriekapitalismus bot dem aufstrebenden Proletariat ganz andere Möglichkeiten, sich als kollektiver Machtfaktor zu entfalten, als der Finanzmarktkapitalismus, in dem sich etwa das „neue Prekariat“ mehr oder weniger überflüssig vorkommt.

Bemühungen zur Neugestaltung des Verhältnisses von Bildungs- und Sozialpolitik

Im angloamerikanischen Wohlfahrtsstaat gehört die Bildungs- seit jeher zur Sozialpolitik, in der Bundesrepublik zählt man sie zur Gesellschaftspolitik. Neuerdings steht dieses Verständnis von Bildungspolitik hierzulande im Kreuzfeuer der Kritik. Jutta Allmendinger und Stephan Leibfried (2002: 292) beispielsweise konstruieren einen Gegensatz zwischen der „nachträglich ausgleichenden Sozialpolitik“ traditioneller Art und einer moderneren, investiven bzw. „präventiven und für das Humankapital ‚Bildung‘ produktiven Ausrichtung von Sozialpolitik“, wodurch Ältere und Jüngere in Gegensatz zueinander geraten und ein „(Verteilungs-)Kampf der Generationen“ um die knappen Haushaltssmittel droht. Walter Wüllenweber drückt es in seinem Artikel „Die Schicksalsfrage der Nation“ (stern v. 20.12.2007) folgendermaßen aus: „Die Bildung hat in Deutschland einen mächtigen Konkurrenten: das Soziale.“ Habe die Lösung „Bildung für alle“ große Teile der Gesellschaft gegen Ende der 60er-/Anfang der 70er-Jahre geeint, seien die Ausgaben für den Wohlfahrtsstaat seit der Weltwirtschaftskrise 1974/75 nach dem Motto „Sozialknette für alle“ viereinhalbmal so stark gestiegen wie die für Bildung. „Gerechter ist Deutschland durch das Verteilen von Geld nicht geworden. Die Almosen vom Staat sind nur ein Schmerzmittel. Sie machen die Benachteiligung erträglich. Aber sie beseitigen sie nicht. Eine fundierte Bildung jedoch kann die Ungerechtigkeit wirksam bekämpfen. Sozial ist, was Bildung schafft“ (ebd.). In Wahrheit ergänzen sich Bildungs- und Sozialpolitik bezüglich der notwendigen Inklusion von Kindern aus unterprivilegierten Elternhäusern, wirken also sinnvollerweise komplementär.

Ganz einfach macht es sich das Institut der deutschen Wirtschaft (2005: 41), wenn Armut hauptsächlich auf Erwerbslosigkeit zurückgeführt und daraus geschlussfolgert wird: „Arbeitslosigkeit ist vor allem eine Folge mangelnder Bildung, ergo ist eine gute Schul- und Ausbildung der beste Schutz gegen Einkommensarmut.“ Dass deutsche Wirtschaftslobbyisten und neoliberalen Wissenschaftler die Bildung zum Patentrezept erklären, verwundert nicht weiter, erlaubt eine solche Position doch, an den bestehenden Eigentumsverhältnissen, Machtstrukturen und Privilegien festzuhalten und die soziale Polarisierung zu rechtfertigen. Aber dass viele Politiker und Publizisten, die es

besser wissen müssten, den notwendigen Kampf gegen die (Kinder-)Armut auf eine „Bildungsoffensive“ beschränken wollen, gibt zu denken.

Unglaublich wird, wer die Bildungs- als besonders zukunftsträchtige Form der Sozialpolitik interpretiert, aber vom Kindergarten über Schule und Hochschule bis zum Weiterbildungssektor alle Institutionen dieses Bereichs privatisieren möchte. Denn das heißt, sie für Reiche, Wohlhabende und den Nachwuchs besser situierter Familien zu reservieren. Letztlich schließen sich das Prinzip „Markt“ und das Prinzip „öffentliche Aufgaben in einem demokratischen Staat“ aus, wie Bodo Zeuner (1997: 31) durchaus treffend bemerkt: „Wer z. B. das Bildungssystem in gegeneinander konkurrierende Unternehmen aufspaltet, die mit eigenen Budgets arbeiten und im Interesse der ‚Wirtschaftlichkeit‘ Gebühren von Studenten, vielleicht demnächst von Schülern, erheben dürfen, der stärkt nicht irgendwelche ‚Eigenverantwortlichkeiten‘, sondern baut das demokratische Recht auf gleiche Bildungschancen unabhängig vom Einkommen ab und entzieht letztlich der demokratischen Gesellschaft die Möglichkeit, ihre Ressourcen sozialstaatlich umzuverteilen.“

Michael Opielka (2005: 145 f.) macht deutlich, dass die Debatte über die (Wieder-)Einführung von Studiengebühren und Schulgeld politisch-ideologisch motiviert und nicht frei von Mythen über das US-amerikanische Bildungssystem ist. In einem Bildungssystem, das privatisiert und kommerzialisiert wird, stoßen Kinder nur noch auf Interesse, wenn sie bzw. ihre Eltern als möglichst zahlungskräftige Kunden firmieren. Kontraproduktiv wirken auch die Beschneidung der Lernmittelfreiheit in mehreren Bundesländern und die Schließung von (Schul-)Bibliotheken aus Kostengründen. Je weniger die öffentliche Hand aufgrund einer falschen Steuerpolitik in der Lage ist, die materielle Unterversorgung von Familien zu kompensieren, umso mehr Kinder leiden unter „Bildungsarmut“.

Die negativen Auswirkungen von „Sparmaßnahmen“ im Jugend-, Sozial- und Gesundheitsbereich wie auch bei den Bundeszuschüssen zum öffentlichen Nahverkehr (Kürzung der sog. Regionalisierungsmittel) beeinträchtigen die Zukunftsperspektiven der künftigen Generationen. Dazu zählt ebenfalls die Beschneidung der Bundeskompetenzen im Bildungsbereich, weil die Föderalismusreform durch ihren Rekurs auf das Konzept eines „Wettbewerbsföderalismus“ einer desaströsen Konkurrenz zwischen den Bundesländern im September 2006 Tür und Tor geöffnet hat, was den (Hoch-)Schülern in finanzschwachen Ländern besonders schaden dürfte, können die guten Lehrkräfte doch leichter abgeworben werden. „Der Wettbewerbsföderalismus liefert [...] die schwächsten Mitglieder der Gesellschaft, die Kinder, endgültig dem Markt aus“ (Roitsch 2006: 984).

Christof Prechtl und Daniel Dettling (2005: 9) beklagen in einem von ihnen herausgegebenen Sammelband „Für eine neue Bildungsfinanzierung“, dass die Bundesrepublik sechs Mal so viel Geld für Soziales wie für Bildung aufwendet, sehen sie doch in Letzterer den Schlüssel zur Bekämpfung der (Kinder-)Armut: „Da zwischen Bildungsstand und Erfolg am Arbeitsmarkt ein klarer Zusammenhang besteht, produziert das deutsche Bildungswesen heute die Sozialfälle von morgen. Politisch bedeutet

dies: Die Vermeidung von Bildungs-, nicht Einkommensarmut, ist die zentrale Herausforderung.“ Hier unterliegen die beiden Autoren freilich einem Irrtum: Was unter günstigen Umständen fraglos zum individuellen beruflichen Aufstieg taugt, versagt als gesellschaftliches Patentrezept. Wenn alle Kinder, was sicherlich wünschenswert wäre, mehr Bildungsmöglichkeiten bekämen, würden sie um die wenigen Ausbildungsbzw. Arbeitsplätze womöglich nur auf einem höheren geistigen Niveau, aber nicht mit größeren Chancen konkurrieren. Folglich gäbe es am Ende wahrscheinlich mehr Taxifahrer mit Abitur und Hochschulabschluss, aber kaum weniger Armut. Eine bessere (Aus-)Bildung erhöht die Konkurrenzfähigkeit eines Heranwachsenden auf dem Arbeitsmarkt, ohne jedoch die Erwerbslosigkeit und die (Kinder-)Armut als gesellschaftliche Phänomene zu beseitigen.

Konsequenzen für die Armutsbekämpfung: „Bildung für alle“ statt Umverteilung des Reichtums?

Für die Bundesregierung ist Bildung der „Schlüssel für Teilhabe und Integration“, weshalb es im Dritten Armuts- und Reichtumsbericht (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2008: 187) heißt: „Schulische Bildung und berufliche Qualifikation sind die Grundlage für Teilhabe am Arbeitsmarkt und der beste Schutz gegen Arbeitslosigkeit und Einkommensarmut.“ Unter das Motto „Aufstieg durch Bildung“ stellte die damalige CDU/CSU/SPD-Koalition eine „Nationale Qualifizierungsinitiative“, die den Fachkräftebedarf der Wirtschaft decken helfen sollte. Zwar kann ein Individuum durch die Beteiligung an (Aus-)Bildungsprozessen einer prekären Lebenslage entkommen, eine gesamtgesellschaftliche Lösung bietet sie allein freilich nicht.

Daran besteht überhaupt kein Zweifel: Ohne eine spürbare Verbesserung der Bildungseinrichtungen und der Bildungschancen für alle (Wohn-)Bürger bzw. ihre Kinder ist die Armut in Deutschland nicht erfolgreich zu bekämpfen. Aber nur mittels eines Ausbaus im Bildungsbereich lässt sich das Problem ebenso wenig lösen. Vielmehr bedarf es darüber hinaus neben einer Vielzahl anderer Maßnahmen zur Verbesserung der sozialen Infrastruktur der Umverteilung von Arbeit, Einkommen und Vermögen (vgl. hierzu: Butterwegge 2011: 290 ff.). Schließlich kann Pädagogik weder eine gerechte Steuerpolitik noch eine die Armut bekämpfende Sozialpolitik ersetzen.

Für die Neigung vieler Politiker, Armutsbekämpfung weitgehend auf Bildungsförderung zu reduzieren, steht Bundessozialministerin Ursula von der Leyen als Beispiel. Unter der Überschrift „Wir müssen den Kindern gezielt helfen: Wege aus der Armut – Bildungschancen sind Lebenschancen“ konstatiert sie, ausgehend von der richtigen, aber banalen Erkenntnis, dass arm nicht bloß ist, wer zu wenig oder gar kein Geld verdient, vielmehr auch, wer nicht am gesellschaftlichen Leben teilnehmen kann und ausgegrenzt wird, also nicht dazugehört: „Überdurchschnittlich viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zählen zu den Armen der Gesellschaft. Dies darf nicht hingenommen werden. Wichtig sind neben der Sprachförderung gezielte Hilfen für die Schulzeit, Weiterbildungsangebote und andere Unterstützungsleistungen, damit junge Menschen möglichst schnell und gut Arbeit finden“ (von der Leyen 2010: 4). Bestimmte Geld- durch Sach- bzw. Dienstleistungen zu ersetzen und Gutscheine

im Rahmen eines „Bildungs- und Teilhabepaketes“ auszugeben, wie es das als Konsequenz aus dem Bundesverfassungsgerichtsurteil vom 9. Februar 2010 verabschiedete „Gesetz zur Ermittlung von Regelbedarfen und zur Änderung des Zweiten und Zwölften Buches Sozialgesetzbuch“ vorsieht, statt die Hartz-IV-Regelsätze sowohl für Kinder wie auch für Erwachsene deutlich zu erhöhen, ist keine Lösung der sozialen Probleme, sondern führt zwangsläufig zu einer stärkeren Gängelung der Transferleistungsbezieher.

So wichtig ein Abbau von Bildungsbarrieren und eine Verbesserung der Bildungschancen für arme Kinder – übrigens keineswegs nur solche mit Migrationshintergrund – wären, so wenig reicht die bloße Erweiterung der Bildungsförderungsmaßnahmen aus, wenn keine inhaltliche Neugestaltung dieses Bereichs erfolgt (vgl. dazu: Hammer 2010). Wie die Bedeutung der Sprache für die Integration der Migranten maßlos überschätzt wird, so betont man auch die Bedeutung der Bildung für die soziale Inklusion von Kindern aus der Unterschicht m. E. viel zu stark. Die kulturalistische Verkürzung des Klassen- bzw. Schichtbegriffs blendet sozioökonomische Gegebenheiten aus.

Es war heuchlerisch und purer Zynismus, den Armen bei jeder Gelegenheit „Bildet euch! Bildet euch! Bildet euch!“ zu predigen, ihnen jedoch die dafür notwendigen materiellen Ressourcen vorzuenthalten und im Regelsatz für Hartz-IV-Bezieher keinen Cent dafür einzuplanen. Kinder unter 14 Jahren erhielten nur geringe Beträge für Schulmaterialien und nicht sehr viel mehr für Nahrung. Um seinen Bildungshunger stillen zu können, muss man aber satt sein und genug Geld für ein (Schul-)Mittagessen haben. Da die Kinder der Transferleistungsempfänger, die nicht in den Genuss des von der Großen Koalition um 10 EUR (für das 1. und 2. Kind) bzw. 16 EUR (für das 3. und alle weiteren Kinder) und von CDU, CSU und FDP zum 1. Januar 2010 noch einmal um 20 EUR auf 184 EUR (für das 1. und 2. Kind), auf 190 EUR (für das 3. Kind) und 215 EUR (für alle weiteren Kinder) erhöhten Kindergeldes kommen, weil dieses auf die Sozialhilfe, das Arbeitslosengeld II bzw. das Sozialgeld angerechnet wird, mit einem „Schulbedarfspaket“ in Höhe von 100 EUR pro Jahr oder einem „Bildungs- und Teilhabepaket“ in Höhe von 250 EUR pro Jahr abgespeist werden, vertieft sich zwangsläufig die soziale Spaltung.

Wenn die „Bildungsferne“ der meisten Arbeiter- und Migrantenfamilien hauptsächlich eine Folge gravierender materieller Defizite ist, die teilweise über Generationen hinweg kumuliert wurden, lässt sich die Benachteiligung von Kindern aus zugewanderten Familien durch „Schieflagen im Bildungssystem“ (vgl. dazu: Auernheimer 2010; Breyvogel 2010) nur verringern, wenn die Schul- bzw. Weiterbildung als Kern einer fortschrittlichen Gesellschaftspolitik verstanden wird und eine strukturelle Benachteiligung deprivierter Kinder – wie sie das mehrgliedrige Sekundarschulsystem hierzulande aufgrund seiner sozialen Selektivität bedingt – unterbleibt. Gerade wenn man der Schule eine Schlüsselrolle im Kampf gegen Kinderarmut zuerkennt, muss vor einer Selbstüberschätzung dieser Institution gewarnt werden.

Umgekehrt ist Bildungsbeteiligung schon längst kein Garant für eine gesicherte materielle Existenz mehr und reicht daher zur Armutsbekämpfung nicht aus. Zwar bleibt die Verringerung von bzw. die Vermeidung neuer „Bildungsarmut“ eine wichtige gesellschaftspolitische Aufgabe, durch deren Erfüllung sich das Armutsproblem freilich nicht erledigt. Denn so wenig dieses monokausal begründet ist, so wenig lässt es sich eindimensional, d. h. ausschließlich mittels der Pädagogik lösen. Dies gilt besonders dann, wenn Bildung im Sinne der ökonomischen Verwertbarkeit von „Humankapital“ durch den „eigenen“ Wirtschaftsstandort seitens mächtiger Kapitalinteressen instrumentalisiert wird. „Obgleich die Ausbildung junger Menschen zweifellos ein nicht zu unterschätzender volkswirtschaftlicher Entwicklungsfaktor ist, wird diese in den Medien und der Politik dominante Sichtweise [...] dann problematisch, wenn einseitig auf sie abgestellt wird und Bildung als Grund- und Menschenrecht, als soziale Frage der Teilhabechancen aller Gesellschaftsmitglieder, unberücksichtigt bleibt“ (Solga/Powell 2006: 189). Bildung darf nicht auf die (berufliche) Qualifikation reduziert werden, schließt vielmehr die Entwicklung der Persönlichkeit, kultureller und sozialer Kompetenzen immer mit ein, steht also in enger Verbindung mit der Emanzipation von Individuum und Gesellschaft (vgl. Kaßebaum 2006: 196).

So wichtig mehr Bildungs- bzw. Kulturangebote für Kinder aus sozial benachteiligten „Problemfamilien“ sind, so wenig können sie das Armutsproblem lösen. Zwar werden die Armen häufig dumm (gemacht), wie Gerda Holz (2008) empirisch zeigt, die Klugen aber deshalb nicht automatisch reich. Bildung ist daher auch nur ein begrenzt taugliches Mittel gegen die (Kinder-)Armut, denn sie kann zwar durch soziale Diskriminierung entstandene Partizipationsdefizite junger Menschen mildern, allerdings nicht verhindern, dass materielle Ungleichgewichte auf deren Arbeits- und Lebensbedingungen durchschlagen.

Bildungs-, Erziehungs- und Kultureinrichtungen sind für eine gedeihliche Entwicklung und freie Entfaltung der Persönlichkeit sozial benachteiligter Kinder unentbehrlich, weshalb sie nicht – dem neoliberalen Zeitgeist entsprechend – privatisiert, sondern weiterhin öffentlich finanziert und noch ausgebaut werden sollten. Bildung ist jedoch keine politische Wunderwaffe im Kampf gegen die Kinderarmut, zumal sie immer mehr zur Ware verkommt (vgl. dazu: Lohmann/Rilling 2002; Kubon-Gilke 2006; Krautz 2007), statt als konstitutiver Bestandteil der öffentlichen Daseinsvorsorge für alle Wohnbürger frei zugänglich zu sein. Studiengebühren, Transportkosten und Schul- oder Büchergeld schrecken gerade die Kinder aus sozial benachteiligten Familien vom Besuch einer weiterführenden bzw. Hochschule ab.

Quellen und Literatur

- Allmendinger, Jutta (1999):** Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: Soziale Welt 1, S. 35–50
- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan (2002):** Bildungsarmut im Sozialstaat. In: Burkart, Günter/Wolf, Jürgen (Hg.): Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen, Opladen, S. 287–315
- Auernheimer, Georg (Hg.) (2010):** Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, 4. Auflage. Wiesbaden
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (2001):** PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (2006):** Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerichtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden
- Bertram, Hans (Hg.) (2008):** Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland. München
- Bosch, Gerhard/Kalina, Thorsten (2007):** Niedriglöhne in Deutschland – Zahlen, Fakten, Ursachen. In: Bosch, Gerhard/Weinkopf, Claudia (Hg.): Arbeiten für wenig Geld. Niedriglohnbeschäftigung in Deutschland. Frankfurt am Main/New York, S. 20–105
- Breyvogel, Wilfried (Hg.) (2010):** Wie aus Kindern Risikoschüler werden. Fallstudien zu den Ursachen von Bildungsarmut. Frankfurt am Main
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2008):** Lebenslagen in Deutschland. Der Dritte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn
- Butterwegge, Carolin (2010):** Armut von Kindern mit Migrationshintergrund. Ausmaß, Erscheinungsformen und Ursachen. Wiesbaden
- Butterwegge, Christoph/Klundt, Michael/Belke-Zeng, Matthias (2008):** Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland, 2. Auflage. Wiesbaden
- Butterwegge, Christoph (2011):** Armut in einem reichen Land. Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird, 2. Auflage. Frankfurt am Main/New York
- Friedrich-Ebert-Stiftung/TNS Infratest Sozialforschung (2006):** Gesellschaft im Reformprozess, Juli 2006, Rita Müller-Hilmer. URL: http://www.fes.de/inhalt/Dokumente/061017_Gesellschaft_im_Reformprozess_komplett.pdf (31.7.2007)
- Hacket, Anne/Preißler, Josef/Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2001):** Am unteren Ende der Bildungsgesellschaft. In: Barlösius, Eva/Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (Hg.): Die Armut der Gesellschaft. Opladen, S. 97–130
- Hammer, Veronika (2010):** Bildungspolitik mit dem Ziel verbesserter Partizipation von armen Kindern. In: Lutz, Ronald/dies. (Hg.): Wege aus der Kinderarmut. Gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Handlungsansätze. Weinheim/München, S. 22–39

- Holz, Gerda (2008):** Armut verhindert Bildung – Lebenslagen und Zukunftschancen von Kindern. In: Sanders, Karin/Weth, Hans-Ulrich (Hg.): Armut und Teilhabe. Analyse und Impulse zum Diskurs um Armut und Gerechtigkeit. Wiesbaden, S. 69–95
- Institut der deutschen Wirtschaft (Hg.) (2005):** Armut in der Wohlstandsgesellschaft. Auch eine Frage der Definition. Köln
- Kaßbaum, Bernd (2006):** Bildung und soziale Gerechtigkeit. In: Grasse, Alexander/Ludwig, Carmen/Dietz, Berthold (Hg.): Soziale Gerechtigkeit. Reformpolitik am Scheideweg. Festschrift für Dieter Eißen zum 65. Geburtstag. Wiesbaden, S. 191–202
- Krämer, Walter (2005):** Werden die Deutschen immer ärmer? In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik 4, S. 395–397
- Krautz, Jochen (2007):** Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen/München
- Kubon-Gilke, Gisela (2006):** Wi(e)der Elitebildung. Bildung aus ökonomischer Perspektive. Marburg
- Leyen, Ursula von der (2010):** Wir müssen den Kindern gezielt helfen: Wege aus der Armut – Bildungschancen sind Lebenschancen. In: clavis 1, S. 4 f.
- Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hg.) (2002):** Die verkauft Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen
- Mielck, Andreas (2000):** Soziale Ungleichheit und Gesundheit. Empirische Ergebnisse, Erklärungsansätze, Interventionsmöglichkeiten. Bern
- Müller, Thomas (2005):** Armut von Kindern an Förderschulen. Beschreibung und Analyse des Phänomens der Armut von Kindern an Förderschulen sowie empirische Untersuchung seiner Wahrnehmung bei Förderschullehrern. Hamburg
- Opelka, Michael (2005):** Bildungsreform und Sozialreform. Der Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. In: ders. (Hg.): Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. Wiesbaden, S. 127–155
- Prechtl, Christof/Dettling, Daniel (2005):** Einleitung: „Wachstum durch Bildung – Chancen für die Zukunft nutzen!“ In: dies. (Hg.): Für eine neue Bildungsförderung. Perspektiven für Vorschule, Schule und Hochschule. Wiesbaden, S. 9–14
- Richter, Matthias/Hurrelmann, Klaus (Hg.) (2006):** Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. Wiesbaden
- Roitsch, Jutta (2006):** Föderaler Schlussakt. Von der kreativen Kooperation zum ruinösen Wettbewerb. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 8, S. 977–984
- Solga, Heike/Powell, Justin (2006):** Gebildet – ungebildet. In: Lessenich, Stephan/Nullmeier, Frank (Hg.): Deutschland – eine gespaltene Gesellschaft. Frankfurt am Main/New York, S. 175–190
- Steingart, Gabor (2006):** Weltkrieg um Wohlstand. Wie Macht und Reichtum neu verteilt werden, 5. Auflage. München/Zürich
- Trauernicht, Gitta (1995):** Armut von Kindern und Jugendlichen und kommunale Jugendpolitik. In: Bieback, Karl-Jürgen/Milz, Helga (Hg.): Neue Armut. Frankfurt am Main/New York, S. 220–234

Wenzig, Claudia (2005): Armut, Gesundheit und sozialer Kontext von Kindern. Hamburg
Zeuner, Bodo (1997): Entpolitisierung ist Entdemokratisierung. Demokratieverlust durch
Einengung und Diffusion des politischen Raums. Ein Essay. In: Schneider-Wilkes, Rai-
ner (Hg.): Demokratie in Gefahr? – Zum Zustand der deutschen Republik. Münster,
S. 20–34

II Lebenswelten und Lernen – empirische Grundlagen und theoretische Reflexionen zu integrativer Grundbildung

Soziale Einbindung und Lernen

HARALD WAGNER/MAGDALENA STENZEL

Im einführenden Beitrag zur sozialintegrativen Alphabetisierungsarbeit (Schneider/Wagner in Abschnitt I in diesem Band) wurden die drei Dimensionen des Weltbezuges in Anlehnung an Jürgen Habermas inkl. ihrer Bildungsaspekte (objektive Welt und legitime Bildungsinhalte; soziale Welt und soziale Positionierung; subjektive Welt und individuelle Bildungsneigungen) in ihrer Relevanz für Bildungsprozesse eingeführt und an der Praxis der Erwachsenenalphabetisierung demonstriert. Im vorliegenden Text soll es darum gehen, die Dimension der sozialen Welt in der Form der sozialen Positionierung und soziale Einbindung mit ihren (Wechsel-)Wirkungen mit dem Lernen vertiefend zu betrachten.

1 Perspektiven sozialer Einbindung

Formen und Charakteristika der sozialen Einbindung stehen im Zentrum fast aller soziologischen Analysen. Dementsprechend vielfältig, disparat und häufig konkurrierend sind die vertretenen Positionen. An dieser Stelle ist nicht der Ort, dies erschöpfend zu diskutieren, es soll lediglich die vorgenommene Auswahl im Forschungsprojekt EQUALS benannt und erläutert werden, um darauf aufbauend die einzelnen Positionen skizzieren zu können.

Bei EQUALS stand durchgehend die Gewinnung von Erkenntnissen am empirischen Material im Zentrum der Aktivitäten. In den aufeinanderfolgenden Auswertungstappen zeigten sich spezifische Konstellationen am Datenmaterial, denen im ersten Schritt bestehende Theorien gegenübergestellt werden konnten. In diesem Prozess wurden erste Einsichten und weiterführend zunehmend zielgenauere Fragen zum Verständnis der sich abzeichnenden Kategorien formuliert. Im weiteren Forschungsprozess schlug sich dies sowohl in der Datenerhebung als auch im Theoriebildungssprozess nieder. Dieser zirkulär ablaufende Prozess im Sinne der Grounded Theorie (vgl. Strauss 2004; Strauss/Corbin 1996) basiert auf der simultanen Arbeit am empirischen Material und den korrespondierenden Theorien. Die Auswahl der einbezogenen Theorieansätze kann somit forschungsstrategisch erklärt und legitimiert werden: Für sie zeigten sich am Material gute Anschlussmöglichkeiten (Netzwerktheorie und

Theorie sozialer Rollen) und sie eigneten sich zur Vertiefung des Verständnisses der Komplexität des Gesamtprozesses (Theorie der Strukturierung) bzw. zur Erstellung des heuristischen Rahmens (Ethnographie situativer Positionierung). Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden Theorie und Empirie nacheinander dargestellt. Der Einstieg wird mit der Vorstellung der relevanten Theorieansätze unternommen, um bei der nachfolgenden Analyse auf bereits erarbeitete Begriffe und Zusammenhänge zurückgreifen zu können.

1.1 Netzwerkverständnis und egozentrierte Netzwerke

„Die Prämissen [im Rahmen des Netzwerkverständnisses] ist, dass sowohl der Erwerb von Normen als auch ihre Befolgung abhängig sind vom konkreten Ort eines Individuums in einem strukturierten Beziehungssystem [...]. Strukturell bedingte Chancen und Zwänge prägen das Verhalten der Akteure.“ (Jansen 2003: 23)

Das Grundanliegen des Netzwerkwerkverständnisses in den Sozialwissenschaften besteht darin, die soziale Einbindung des Menschen als bestimmender Faktor seines Verhaltens, seines Handelns und darüber hinaus seiner Handlungsmöglichkeiten und seiner Motivation zu erfassen. In der Netzwerktheorie wird dies methodisch umgesetzt, indem nach übergreifenden Mustern bzw. Strukturen sozialer Relationen Ausschau gehalten wird. In der allgemeinsten Form werden Netzwerke als die Gesamtheit eines Gefüges aus Akteurspunkten, den sogenannten Knoten, und den Beziehungen zwischen den Akteurspunkten, den sogenannten Kanten, bezeichnet.

In einer formalen Sichtweise können soziale Netze als *Gesamtnetzwerke* betrachtet werden, in denen beispielsweise die Stellung einzelner Akteure im Verhältnis zu anderen Akteuren analysiert werden kann. Hier geht es vorzugsweise um die jeweilige Zentralität, um die Dichte der Einbindung, um die damit verbundenen Zugangsmöglichkeiten zu Leistungen anderer Akteure usw. In einer akzentuierten Positionsbestimmung heißt es dazu: „Social life is relational; it's only because, say, blacks and whites occupy particular kinds of patterns in networks in relation to each other that 'race' becomes an important variable.“ (Wasserman/Faust 2007: 413). In diesem Verständnis erscheinen also die vermeintlichen Eigenschaften von Personen im Gegenüber zu sozialen Beziehungsmustern mit deren jeweiligen spezifischen Aufgaben, Chancen und Perspektiven in einem völlig neuen Licht. So ist bei Problemen nicht zuallererst das Individuum zu beargwöhnen, sondern es ist nach Mängeln im Netzwerk zu suchen und umgekehrt ist bei Optimierungsabsichten zuallererst der Blick auf die Muster im Netz zu richten.

In formaler Betrachtung von Netzwerken kann auch ein jeweiliger Akteur im Fokus stehen. Diese Netzwerkperspektive wird als *egozentriertes Netzwerk* oder *Egonetzwerk* bezeichnet. Es stellt faktisch einen spezifischen Ausschnitt eines Gesamtnetzwerkes dar, der durch den eingeleiteten Perspektivwechsel erscheint. Unter einem Egonetzwerk versteht man das um eine Person, das Ego, verankerte soziale Netzwerk. Zu diesem Netzwerk gehören die jeweiligen Bezugspersonen, die sogenannten Alteri, und

die Beziehungen zwischen Ego und den Bezugspersonen sowie die Beziehungen zwischen den Bezugspersonen. Gleichermaßen sind die jeweiligen Eigenschaften Egos und seiner Bezugsperson für das Verständnis des Egonetzwerks konstitutiv (vgl. Jansen 2003: 80).

Aus dieser Perspektive kann die Frage nach dem spezifischen Verhalten einer Person – wozu auch Normerwerb, Normbefolgung und Handlungsmotivation gehören – aus der Analyse des jeweiligen Ortes eines Individuums in seinem strukturierten Beziehungssystem und den damit einhergehenden strukturell bedingten Chancen und Zwängen erklärt werden (vgl. ebd.: 23). Es sind also nicht vordergründig die „inneren Motive“ oder die sozialstrukturellen Attribute zu erkunden, sondern es sind die verfestigten sozialen Relationen, d. h. insbesondere die Muster in Netzwerken zu analysieren (vgl. Fuhse 2008).

Im vorliegenden Text werden wir uns auf die Einbeziehung der Perspektive der egozentrierten Netzwerke beschränken, darum soll diese Herangehensweise eingehender und weniger formal in den Fokus gelangen. Hier erscheinen soziale Netze hinsichtlich ihrer spezifischen individuellen Leistungen bzw. Funktionen: „Persönliche Netzwerke erfüllen viele Funktionen. In der biografischen (Un-)Sicherheitsforschung zeigt sich ihre herausragende Bedeutung darin, dass durch sie *Gewissheit* erzeugt werden kann. Denn wen wir kennen, wem wir vertrauen und auf wen wir uns verlassen zu können glauben beeinflusst unmittelbar unser Empfinden von Sicherheit“ (Pelizäus-Hoffmeister, 2006: 441). Ego-zentrierte Netzwerke dienen der Verhaltenssicherheit, der individuellen Zukunftsplanung und der Motivation zum Planen und Handeln. In der Forschungsfrage, wie Menschen ihr Leben „managen“, beispielsweise ihre Lese- und Schreibkompetenzen im Erwachsenenalter erweitern wollen, wird wesentlich durch ihre sozial hergestellten biografischen Sicherheitskonstruktionen beeinflusst. Biografische Sicherheit kann identifiziert werden als „*Vorhersehbarkeit, Erwartbarkeit und Planbarkeit des eigenen Lebenslaufs*“ (ebd.). Da Zukunft selbstverständlich nicht plangeschweige denn beherrschbar ist, müssen die Akteure auswählen, welche Faktoren ihnen als handlungsrelevant erscheinen und welche nicht. Mit dieser Selektion stellen sie sich selbst erreichbare Handlungsziele, die sie dann konsequent verfolgen können. Dies gilt beispielsweise auch für die Bereitschaft und die Energie zum Lernen: Hat jemand entschieden, dass konkrete Lernfortschritte wichtig für die eigene Zukunftsgestaltung sind, dann ist die Chance groß, dass Lernen gelingt. Dies alles hängt aber – wie oben angedeutet – an der sozialen Einbindung. In anderen Zusammenhängen – beispielsweise in Forschungsprojekten zu Künstlerbiografien – wurde nachgewiesen, dass „biographische Sicherheit stets im Kontext des persönlichen Netzwerks zum Thema gemacht wird“ (ebd.: 442). Dort konnte geschlussfolgert werden, dass die Deutung der Sozialbeziehungen das zentrale Moment für ein Bewusstsein zukünftiger Eindeutigkeit darstellt. Als Varianten zur Gewissheitserzeugung wurden vier Grundformen identifiziert: (1) im Sinne einer normativen Rahmung als „*Erzeugung von Eindeutigkeit durch Handlungsanleitung*“, (2) zur „*Unterstützung des als eindeutig perzipierten Selbst – der Selbst-Sicherheit*“ als „*Verstärkung des eindeutigen Selbst*“, (3) als sichere Basis, um Unsicherheit in der Lebensplanung zuzulassen: „*Ermöglichung von*

Uneindeutigkeit“ und (4) in der kontrastierenden Gegenüberstellung von Realität und Idealität, um „*eindeutige Grenzziehung zwischen Anspruch und Wirklichkeit*“ zu erreichen (ebd.: 443).

In der vorliegenden Untersuchung zur Lernbereitschaft der Erwachsenenalphabetisierung gilt es der Frage nachzugehen, ob und ggf. wie diese Einbindungsmuster ausgeprägt sind bzw. in modifizierter Form vorliegen.

Die egozentrierte Netzwerkanalyse hat ihren Ursprung in der Anthropologie und vermag über einen minimalen netzwerkanalytischen Zugang zur Realität recht gut die individuelle Einbindung darzustellen, und sie bietet darüber hinaus – wie eben dargelegt wurde – optimale Forschungszugänge zu Funktionen individueller Netzwerke. Da aber anhand dieser Theorie schwerpunktmäßig nur Daten über den jeweils im Fokus sich befindenden einzelnen Akteur erhoben werden, sind Aussagen über Positionierungen und Rollenverflechtungen nicht direkt eruierbar. Indem sich dies aber für die Lernhaltung als gravierend nahe legt, soll diesen Aspekten im Rahmen der weiteren Theorieansätze explizit nachgegangen werden.

1.2 Theorie sozialer Rollen und Präsentation im öffentlichen Raum

„Dass der Mensch ein gesellschaftliches Wesen sei, ist mehr als eine Metapher, seine Rollen sind mehr als ablegbare Masken, sein Sozialverhalten mehr als eine Komödie oder Tragödie, aus der auch der Schauspieler in die ‚eigentliche‘ Wirklichkeit entlassen wird.“ (Ralf Dahrendorf 1977: 28)

Im vorliegenden Abschnitt gilt es zu erörtern, ob und inwiefern Lernen und Lernerfolg durch soziale Positionierung und soziale Einbindung beeinflusst sind. Mit dem aus dem Theater entlehnten Rollenbegriff bzw. den verwandten Begriffen wie Person, Charakter und Maske verbinden sich diesbezüglich interessante Assoziationen (vgl. Dahrendorf 1977: 22f). So wird einerseits in ihnen auf etwas dem Träger Vorgegebenes hingewiesen. Im Theater ist es die Aufgabe des Schauspielers, das Vorgegebene als „Rolle“ zu lernen. Das Vorgegebene erscheint als Komplex von Verhaltensweisen für den Schauspieler in seinem jeweiligen Stück, nicht aber im Leben. „Vom Standpunkt des Schauspielers ist keine Rolle, keine *persona dramatis* erschöpfend; er kann eine Vielzahl von Rollen lernen und spielen“ (ebd.). An diesem Punkt bzw. an der Plausibilitätsgrenze der Schauspielmetapher zeigt sich ein erster wichtiger empirischer Fragehorizont: es geht um das Verhältnis des Rollenträgers zu seiner Rolle. Im Hinblick auf das Theater scheint der Zusammenhang eindeutig: „Hinter allen Rollen, Personen und Masken bleibt der Schauspieler als Eigentliches, von diesen letztlich nicht Affiziertes. Sie sind für ihn unwesentlich. Erst, wenn er sie ablegt, ist er ‚er selbst‘“ (ebd.). Genau diese Differenz ist aber in Bezug auf Personen in ihrem Verhältnis zur Gesellschaft strittig. Kann die Kategorie der Rolle eher als *sozial* vorgeprägte Verhaltensform oder als *individuelle* Verhaltensregel verstanden werden?

Soziale Einbindung im Sinne der Rollentheorie beantwortet die Frage nach dem Verhalten Einzelner durch die jeweiligen Zumutungen; das können Anforderungen und

Möglichkeiten sein, die von der Gesellschaft an sie herangetragen werden. Der Einzelne muss dieses Verhalten in Sozialisation und Erziehung lernen, wie der Schauspieler seine Rolle, aber fraglich bleibt, ob es außer diesem Rollenerwartungsbündel noch eine „eigentliche“ Person dahinter gibt. Bei Ralf Dahrendorf überwiegt das Moment der Identitätsübernahme. Er sieht dies konditionell als Ergebnis der gesellschaftlichen Belohnung bei unkritischer Rollenübernahme bzw. von Sanktionen und Ausgrenzung bei Beharren auf Unabhängigkeit. Als Prozessergebnis kann dann festgehalten werden: „Der Terminus ‚Rolle‘ darf nicht dazu verführen, in der Rollen ‚spielenden‘ Sozialpersönlichkeit gewissermaßen einen uneigentlichen Menschen zu sehen, der seine ‚Maske‘ nur fallenzulassen braucht, um in seiner wahren Natur zu erscheinen“ (ebd.: 27). Auch das vorangestellte Motto zur Metapher der sozialen Rolle und ihrer Sitzierung am Theater verweist darauf, dass wir soziale Rollen zwar – gleichsam wie im Theater – lernen, diese aber *bei Leibe* nicht am Ende der Aufführung ablegen können, sondern dass wir dann diese Rollen sind und vorerst auch bleiben.

Natürlich sieht auch Dahrendorf diesen Zusammenhang und die damit verbundene Entmündigung des Subjektes als problematisch an. In der nachfolgenden soziologischen Diskussion wurde dem Einzelnen mit den Begriffen *Intrarollenkonflikt* und *Rollenentfernung* eine wesentlich stärkere Gestaltungskraft zugestanden. Am weitesten geht in diesem Gedankenschema Erving Goffman, der sich tendenziell von der Rollenvorstellung löst und dafür die öffentliche Präsentation als zentralen Ort der Inszenierung des Selbst benennt: „Das Selbst als dargestellte Rolle ist also kein organisches Ding, das einen spezifischen Ort hat und dessen Schicksal es ist, geboren zu werden, zu reifen und zu sterben; es ist eine dramatische Wirkung, die sich aus einer dargestellten Szene entfaltet, und der springende Punkt, die entscheidende Frage ist, ob es glaubwürdig oder unglaubwürdig ist.“ (Goffmann 1973: 291) Der „springende Punkt“ in Goffmans Theorie ist darin zu sehen, wie es den Einzelnen gelingt, ihre Performance so zu gestalten, dass das jeweilige Publikum beeindruckt und überzeugt wird. Es ist also nicht so sehr die soziale Rolle, sondern die Beherrschung der Interaktionsordnung, die das Verhalten des Einzelnen auszeichnet. Wobei im Rahmen dieser Interaktionsordnung natürlich das Moment der sozialen Rolle durchaus konstitutiv ist, im Sinne der Erwartungen des Publikums. Auch hier reagiert es bei angepasstem Verhalten mit Wohlwollen und bei Abweichung entweder mit Verblüffung oder mit Ablehnung.

Faktisch zeigt dieser Zugang zur sozialen Einbindung des Einzelnen die stetig auf die Person gerichtete Erwartungshaltung der sozialen Umwelt. In der Art dieser Erwartungshaltung werden Verhaltensweisen entweder doktrinär einengend oder ermutigend kreativ beeinflusst. Deutlich wird zugleich, dass es dennoch nicht zu einer völligen Determination oder Entmündigung kommt, wohl aber zur Optionen nahelegenden Begleitung. Anhand des empirischen Materials wäre demzufolge zu analysieren, wie die jeweiligen Rollenkonstellationen ausgesehen und gewirkt haben. Das Datenmaterial der narrativen Interviews gestattet einen exklusiven Einblick in die von den Gesprächspartnern erinnerten Wirkungen. Diese können im Sinne der „Zeitperspektive“ als real in Entscheidungsprozessen wirkend einge-

schätzt werden (vgl. hierzu weiterführend: Wagner „Dysfunktional oder maladaptiv“ in Abschnitt II in diesem Band). Entsprechend der zirkulären Forschungspraxis legen sich darüber hinaus Beobachtungen aktueller Rollen- bzw. Verhaltensmuster nahe. Dieser Anforderung wurde mit einer regulativen Fokussierung der Datengewinnung entsprochen. Neben dem Hauptzugang zu diesen Konstellationen über die Rekonstruktion des Erinnerten aus narrativen Interviews musste verstärkt die Beobachtung von Interaktionsverläufen im Lernumfeld der Erwachsenenalphabetsierung treten.

1.3 Positionierung im Rahmen der Theorie der Strukturierung

„Die unterschiedliche Positionierung innerhalb des Lebenszyklus stellt die wichtigste Bedingungsgröße [der Ich-Entwicklung] dar, die die grundlegende Bedeutung der Familie für die Vermittlung von physischer und sozialer Reproduktion [...] belegt]. Der Gesamtrahmen der sozialen Positionierung wird jedoch als Verflechtung dieser Formen von Positionierungen mit jener innerhalb der *longue durée* der Institutionen konstituiert. Allein im Kontext ihrer Verflechtung mit institutionellen Praktiken lassen sich die Weisen der raum- und zeitbewussten Positionierung in Beziehung zur Dualität von Struktur angemessen begreifen.“ (Giddens 1995: 139)

Die Fortführung der Konfrontation des empirischen Materials mit relevanten Theorieansätzen erfolgt mit der von Anthony Giddens (ders. 1995) entwickelten Theorie der Strukturierung. Sie erweist sich für den vorliegenden Zusammenhang aus zwei Gründen als instruktiv. Einerseits nimmt Giddens selbst die Theorieansätze der Rollentheorie und Goffmans Thesen über die Begegnung und Selbstpräsentation im öffentlichen Raum auf und integriert sie in sein Theoriekonzept. Andererseits entwickelt er eine konsistente Vorstellung von Handlungen und Handlungsstrukturen als akteursrelevante Prozesse.

Giddens geht davon aus, dass das Handeln von Personen in sozialen Systemen als „geregelte soziale Praktiken“ (ebd.: 137) erscheint. Komplementär dazu und faktisch gleichzeitig ablaufend geschieht der Erhalt des Systems allein durch die Praktiken der Akteure. Die Akteure sind in diesen Prozessen „notwendigerweise „positioniert““ (ebd.). Die Positionierung ist der Systemeffekt, der sich als Regelhaftigkeit zeigt. Die soziale Praxis der Akteure unter diesen Systemvorgaben, also die tätige und individuell sich modifizierende Positionierung im Raum-Zeit-Pfad stellt sich für das Individuum als seine Biografie dar. Diese wird zuallererst geprägt durch die Familie. Es ist die dort erfahrene Positionierung, die für die biografische Entwicklung prägnant ist. Allerdings erweist sich diese Positionierung als getragen bzw. verflochten mit Positionierungen in den Institutionen, die längere Etappen des Lebensverlaufs maßgeblich mitbestimmen. Erst in diesem Miteinander „lassen sich die Weisen der raum- und zeitbewussten Positionierung in Beziehung zur Dualität von Struktur angemessen begreifen“ (ebd.). Das Handeln der Einzelnen ist eingebunden in diese verflochtene Positionierung und sie ist zugleich Ergebnis der aktuellen Interaktionen zwischen den Beteiligten.

Forschungsstrategisch interessant sind somit die Rekonstruktionen der sozialen Positionierungen der Interviewten sowohl in der Familie als auch in den relevanten Institutionen und die darauf beruhende Praxis, die nicht von vornherein als determiniert missverstanden werden darf.

Im Hinblick auf die Abstimmung der bislang angeführten Theorieansätze kann in einem Zwischenfazit festgehalten werden, dass sie in gewisser Weise in Giddens Theoriekonzept konvergieren, aber forschungsmethodisch von damit unabgegoltener Bedeutsamkeit bleiben. So wird sich die Erstellung von egozentrierten Netzwerkkarten sowohl als hilfreich wie auch als anschaulich erweisen. Entsprechendes kann zur Rollenausprägung gesagt werden. Und nur aus dieser differenzierten Perspektive lässt sich forschungsstrategisch die Frage nach der „Eigentlichkeit“ von Rollen und Rollen-selbst stellen.

Der jetzt folgende und nur knapp skizzierte Theorieansatz vermittelt in diesem Zusammenhang keine weitere Theorieposition, wohl aber eine Anregung zur pointierten Dateninterpretation.

2 Ethnografie sprachlicher Interaktionen

„Interaktionen mit anderen bilden den Handlungskern, in dem Individuen sich selbst und andere von früher Kindheit an konstituieren [...]. Redezug für Redezug formen sie gemeinsam mit ihren Interaktionspartnern ihre Selbste und ihr Verständnis von der Welt aus und verfestigen und verändern es in jedem neuen Gespräch.“ (Goblirsch 2007)

Interaktionsverläufe verweisen auf die in Handlungen eingefügten sozialen Positionierungen, die übernommenen Rollenmuster und die Gestalt der egozentrierten Netzwerkeinbindung. Ihre empirische Erkundung stellt einen erfolgversprechenden Zugang zum übergeordneten Verständnis der sozialen Einbindung dar. Die Analyse dieser Interaktionen kann auf verschiedenen Wegen erfolgen. So kann sie zuallererst aus dem Material direkter Beobachtung gewonnen werden. Dieser ethnografische Bezug bietet direkte Unmittelbarkeit, wobei bedacht werden muss, dass – ganz im Sinne Goffmans – die bloße Präsenz von Beobachtenden letztlich andere Interaktionsmuster abruft. Dies kann durch spezifische Settings und/oder reflexive Auswertungsverfahren sicher weitgehend kompensiert, nicht aber aufgehoben werden, außer bei völlig verdeckter Beobachtung. Darüber hinaus erweisen sich auch Verfahren der Rekonstruktion von Interaktionsbeziehungen aus erzählender Perspektive als überaus erfolgversprechend (vgl. Pelizäus-Hoffmeister 2006: 444 ff). In der Diskussion um die Berechtigung der jeweiligen Datenerhebung bzw. der Zugänge zum Datenmaterial kann übergreifend mit Oevermann argumentiert werden: „Von Subjekten als Trägern von Deutungsmustern eigenmotiviert angefertigte Ausdrucksgestalten wie z. B. Tagebücher und Briefe, aber auch literarisch-fiktionale Texte, sind ebenso geeignet wie

Transkriptionen von Aufzeichnungen, die der Forscher veranlasst hat“ (Oevermann 2001: 62).

Nach der Bereitstellung des Datenmaterials gilt es im Analyseprozess der Positionsanalyse sprachlicher Interaktionen zu erkunden, wie die Interaktanten in unterschiedliche Interaktionsstrategien eingebunden waren bzw. sind, diese für sich übernehmen und in späteren Interaktionen als „Erfahrungen“ anwenden (vgl. Goblirsch 2007: 56). Solche Muster haben eine relative Konstanz, sie können sich aber durchaus in sprachlich-interaktiven Herausforderungen, wie sie durch Konflikte, Krisen, Missverständnisse gegeben sein können, „zur Ausbildung neuer kommunikativer Schemata und zur Veränderung und Ausdifferenzierung der Alt-Erprobten“ (ebd.) führen.

In der Anwendung des Differenzmodells können sich – in Anlehnung an Ulrich Oevermanns „objektiv hermeneutische[s] Totalitätsprinzip“ (ders. 2001: 62) – erst die Erkenntnisse ergeben, die nicht nur um [?] eine bloße Nachzeichnung der Subjektsicht sich bemühen, sondern um eine wissenschaftsbasierte Rekonstruktion im Rahmen einer Theorie der Strukturierung: Es gilt sowohl die Zeitlichkeit als auch den generativen Charakter der Interaktionspraxis der jeweiligen Akteure im Kraftfeld sich übereinanderlappender Interessenssphären zu erkunden. Dieses groß anmutende Ziel kann dennoch als erfolgversprechend – und dies ist der entscheidende Impuls dieses Ansatzes – in der Analyse „von *small stories*, also Narrationen, und ihrer Einbettung in den Gesprächsverlauf“ (Goblirsch 2007: 56) angestrebt werden. Erkenntnisleitend ist die Rekonstruktion des Prozesses, „wie die Sprecher in jedem noch so scheinbar belanglosen Gespräch mit anderen durch Akte der Positionierung sich selbst herstellen und wiederum durch Positionierung aktiv an der Identitätsformation ihrer Gesprächspartner mitwirken. Im Verlauf der Interaktion werden die Positionierungsakte gegenseitig ausgehandelt und somit das Verständnis von sich selbst, von anderen und der Welt hergestellt“ (ebd.).¹

3 Empirie und Theoriebildung²

Die nachfolgenden Biografiebeispiele unserer empirischen Untersuchungen werden angeführt, um die datenbasierten Anfragen an die im Kapitel II vorgestellten theoretischen Deutungen vornehmen zu können und um darauf aufbauend zur Entwicklung eigener Theorieansätze im Sinne der Grounded Theorie zu gelangen.³ Im Interesse der Übersichtlichkeit werden die Einzelbeispiele nach dem gleichen Grundschema dargestellt: kurzes Persönlichkeitsprofil, Formen der sozialen Einbindung nach Ein-

1 Im Projekt EQUALS wurde dieser Aspekt erst gegen Ende des Forschungsprozesses deutlich, so dass das entsprechende Datenmaterial in Bezug auf ethnografische Methoden lückenhaft bleibt. Demgegenüber bietet die Analyse des Interviewmaterials erstaunlich informative Einsichten und kann somit zur Rekonstruktion der Interaktionsordnungen im eben beschriebenen Sinne beitragen.

2 Hier im Aufsatz werden alle Originalpassagen aus den Interviews *kursiv* gedruckt; der Sprachduktus wird entsprechend der Erzählweise übernommen; die Transkriptionsregeln werden minimiert auf Pausen; alle Hervorhebungen und alle Bemerkungen in eckigen Klammern ([...]) stellen Anmerkungen der VerfasserInnen dar.

zelaspekten (Subkategorien) und Bausteine zur Theorieentwicklung. Die relevanten Subkategorien zum Problemfeld der sozialen Einbindung sind (a) soziale Netzwerkeinbindung (b1) soziale Rollen und (b2) Muster individueller Performance sowie (c) soziale Positionierung im familiären und institutionellen Rahmen.

Beispiel Herr A.: „Ich brauche keinen“⁴

(1) Persönlichkeitsprofil

Herr A. wurde 1961 geboren und ist im ländlichen Raum aufgewachsen. Er lebte in dieser Zeit mit beiden Eltern und fünf weiteren Geschwistern zusammen. Seine Eltern arbeiteten erwerbsmäßig als Melker bei anderen Bauern, besaßen also selbst kein Land. Er berichtet von zwei Umzügen in andere Dörfer. Er scheint viel mit seinen Geschwistern und den Kindern des jeweiligen Dorfes *draußen herumgetobt* zu haben. Er schildert das Leben in der Kindheit als recht genügsam, *da war das gar nicht prall das Leben in dem Moment*, so hat er bereits als Kind nach kleinen Hilfsarbeiten Ausschau gehalten, um bescheidene Belohnungen von den Bauern zu erhalten. Aufgrund der angespannten Erwerbslage sei auch die Lernunterstützung der Eltern eher ungenügend gewesen, er charakterisiert dies mit den Worten *das war eben so naja, friss oder stirb*. Seine Kindheit schildert er als unspektakulär und er ordnet sein Verhalten ein zwischen normalem Schabernack und intuitiv bzw. sozial erlerntem Wissen um die Grenzen des Erlaubten (er benutzt dies in der Stegreiferzählung, um sich von der, seiner Meinung nach, heutigen ungezügelten Jugend abzusetzen): *Waren auch keine Unschuldsengel, absolut nicht, wollt ich auch nicht sagen, aber ich meine, in dem Falle wussten wir immer noch so weit wie wir gehen durften oder konnten*.

Herr A. wurde kurz nach der Einschulung in eine Sonderschule versetzt. Dort lernte er entsprechend der Schulpflicht neun Jahre, ohne einen Abschluss zu erreichen. Der Versuch, eine Lehre als Schlachter zu absolvieren, scheiterte an seinen mangelnden Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen. Seither bestreitet er seinen Lebensunterhalt aus Gelegenheitsarbeiten und staatlichen Transferleistungen. Zum Zeitpunkt des Interviews im Jahre 2009 besuchte Herr A. bereits im neunten Jahr Alphabetisierungskurse an einer Volkshochschule.

(2) Formen der sozialen Einbindung

Die soziale Einbindung wird in vier Schritten – entsprechend den theoretischen Vorarbeiten – rekonstruiert. Belegstellen werden lediglich für markante Sachverhalte aufgenommen. Die Logik der Rekonstruktion beruht darauf, kumulativ vorzugehen, d. h., dass beispielsweise zentrale Akzente der Netzwerkeinbindung unter (a) genannt werden, die erst unter (b1) „Rollenmuster“ eine Spezifizierung erfahren. Ziel ist es,

3 Im Forschungsprozess stellte sich dies als nicht vorstrukturierte, dem jeweiligen Einzelfall folgende mehrschichtige Suchbewegung dar. Die in der Darstellung gewählte Logik zielt darauf, Überschaubarkeit und Nachvollziehbarkeit zu erreichen.

4 Diese aus einem In-Vivo-Code entwickelte Selbsteinschätzung und Identitätsmarkierung wird im Fortgang der Rekonstruktion erläutert und belegt.

Redundanzen weitgehend zu vermeiden und dennoch die Schlussfolgerungen transparent vorzubereiten.

(a) Soziale Netzwerkeinbindung⁵

In Bezug auf die Herkunftsfamilien werden nur Vater und Mutter als eigenständige Personen benannt (vgl. ausführlich die dazu geäußerten Positions- und Rollenbeschreibungen). Die Geschwister tauchen in Bezug auf die eigene Kindheit nur schematisch und auf Nachfrage auf: *Na mein Bruder ist noch älter, dann kommt meine Schwester, dann komm ich, dann kommt meine andere Schwester, dann kommt mein Bruder und dann kommt noch mal ein Bruder. Doch, wir warn viel draußen, wir haben uns auch mal zwischendurch gezofft und so, so ist es nicht. Dass wir nicht immer Einigkeit waren, das ist ja wohl klar, ich meine, das war bei jedem Kind so, irgendwo.* Aus verschiedenen Erzählpassagen lässt sich rekonstruieren, dass drei Geschwister zusammen mit Herrn A in die Sonderschule und drei Geschwister in die Hauptschule gegangen sind.

Erst in der Schilderung der heutigen Lebenssituation wird eine Schwester (ohne Namensnennung und Zuordnung in der Geschwisterfolge) etwas herausgehoben (s. u. Punkt b1). Die Vernetzung mit Personen außerhalb der Familie, z. B. mit anderen Kindern im Dorf, scheint minimal gewesen zu sein, trotz des gelegentlichen gemeinsamen Spielens: *Waren ja auch viel dann eben zusammen mit meinen Geschwistern. Wie soll ich das erklären jetzt?* Ein Grund scheint darin zu liegen, dass die Geschwister oft zusammen waren und dadurch eine Gruppe bildeten; ein anderer stand komplementär dazu, es war die Ablehnung einer wenig geachteten Familie (vgl. dazu ausführlich Punkt c). Auf die Frage zu Freundschaften mit Mitschülern antwortet er: *Nicht unbedingt weil, na gut, das waren sowieso nicht so in dem Moment, ja das ist das gleiche Beispiel wie heutzutage, sind sie nicht so von den Klamotten her, dieses, das, jenes, dann sind sie da sowieso schon untendurch.*

In Bezug auf die heutige Lebenssituation werden, neben der Schwester nur noch zwei Personen erwähnt. Es handelt sich um eine *Bekannte*⁶ und einen *Bekannten*. In der Beziehung zu diesem legt er großen Wert darauf, seine Unabhängigkeit zu betonen: *Es wohnt bei mir da in der Nähe ein ehemaliger Hausmeister, und der hat mich dann gefragt, ob ich nicht mal mitkommen möchte [zu einer Veranstaltung]. Na, wieso nicht, ich meine er hat nichts anderes zu verlieren, ich hab auch nichts zu verlieren, ich hab kein Kind und kein Kegel. (I.: Also Sie kennen sich?) A: Ja, naja, kennen kann man nicht sagen, das wäre genauso wie wenn ich sagen würde, ich kenne Sie. Und da kann man nicht sagen, das ist ein Bekannter oder so, weil das ist ein Nachbar. [...] Ich meine, der würde auch überall mal kucken und machen, aber ich tät das ja auch so gesehn nicht wollen. So lange mich alle in Ruhe lassen oder so, interessiert mich das alles nicht.* Die Textstellen verweisen auf die Starke Wirkung seines Deutungsmusters (Ich-brauche-keinen), denn er wendet es

5 In der Interviewanalyse werden im ersten Schritt die Personen als relevant für das Netzwerk erfasst, die von Herrn A. selbst genannt wurden – unabhängig davon, ob diese Nennungen dem ersten oder späteren Erzählimpulsen geschuldet waren. Sie werden lediglich danach unterschieden, wie er auf explizite Nachfragen zu wichtigen Personen reagierte.

6 Erst im Nachgespräch legte sich die Deutung nahe, dass dies die Mutter seines Kindes sein könnte; zu beiden ist er auf Distanz bedacht, obwohl kein Abbruch besteht.

nicht nur auf sich selbst an, sondern er unterstellt dessen Vorhandensein auch bei seinem Bekannten.

Eine grafische Darstellung, eine Netzwerkkarte bzw. Eco-Map⁷, sähe folgendermaßen aus:

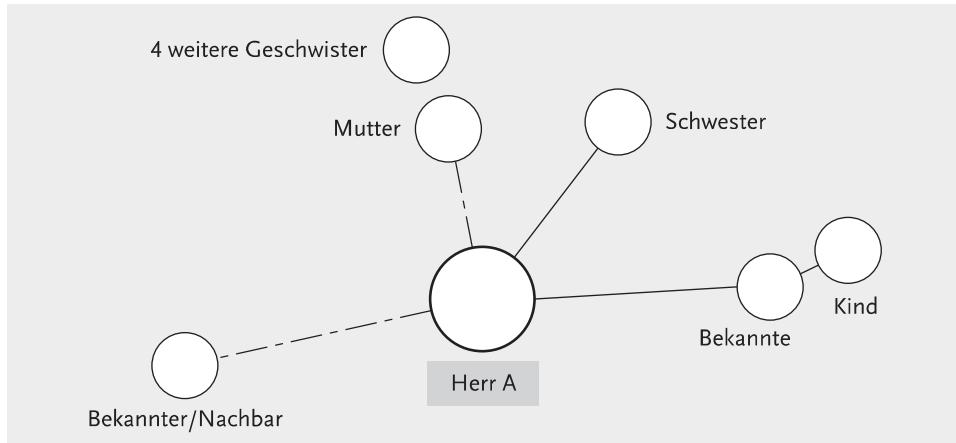


Abb. 1: Netzwerkkarte von Herrn A.

Als Zwischenfazit nach der Rekonstruktion der sozialen Vernetzung im Lebensverlauf soll folgende Eigeneinschätzung dienen: (I.: Gibt es noch andere Personen, die wichtig sind?) Wichtig so gesehn nicht. Für mich ist keiner so gesehn wichtig, weil, na ich kann in meinem Leben total, machen, tun [was ich will]. Und wichtig, so gesehn, nicht. Ich wüsste jetzt keinen wo ich sagen würde, oh der muss unbedingt, weil ich komme mit mir, mit meinem Leben alleine gut zurecht.

(b-1) Soziale Rollen

Die berichteten Rollenmuster zu Personen erstrecken sich im inneren Bezugskreis auf die Familie. Für Vater und Mutter sind Unterschiede erkennbar, summarisch aber fällt eine generelle Enttäuschung auf. Dies betrifft die schulische Unterstützung, aber auch ganz allgemein die Aktivitäten in der Familie. Letztlich verbindet Herr A. seine generelle Bewertung der Eltern in dieser Lebensphase mit der nicht gewährten sicheren Unterstützung. In Weiterführung einer Erzählpassage zum Kneipengang des Vaters und dessen Folgen bei der Heimkehr berichtet er davon, wie er den Tod seines Vaters erlebte und zugleich auf beide Eltern bezogen bewertet: *Und deswegen muss ich sagen, war ich auch nicht so traurig, dass er abjenippelt war. Ich meine, das war in dem Moment, naja, ich meine keine Freudentränen, keine Freudendings, aber da muss ich sagen, wein ich ihm keine Träne nach. Das musste nicht sein, unbedingt. Da muss ich sagen, da hätten sie vielleicht ein bisschen doch alle beide vielleicht ein bisschen besser, ja, mit den Kindern was machen können in dem Moment früher. Wäre vielleicht besser gewesen.*

⁷ Unter einer Eco-Map versteht man die grafische Darstellung eines egozentrierten Netzwerkes (vgl. Budde/Fruchtel 2009).

Der Beziehung zum Vater werden mehrere Erzählfragmente und Argumentationslinien gewidmet. Er war die unangefochtene Autorität in der Familie. Der Vater exerziert im Familienrahmen seine uneingeschränkte Herrschaft. In der bereits angeführten Episode⁸ zum regelmäßigen Kneipengang heißt es im einleitenden Erzählgang: *Ja und dann kam er abends an, da mussten wir abends immer strammstehen, und da muss ich sagen, musste das nicht unbedingt sein. Und deswegen muss ich sagen, war ich auch nicht so traurig, dass er abjenippelt war.*

Die Beziehung zur Mutter war weniger prägend; sie bleibt eigenartig blass, was selbst auf Nachfragen nicht wesentlich informativer wird. So wird er in einer Interviewsituation gefragt, ob die Mutter noch lebe, da er bislang nur den Tod des Vaters erwähnt hatte: *Ja, die lebt noch. (I.: Sie machen was zusammen, immer wieder?) A: Nein, ich meine, na gut jetzt wohnt sie bei uns da, weil meine Schwester wohnt ja auch da und meine Mutter wohnt gleich nebenan [...]. Nein, weil das geht auf Dauer, geht das nicht, weil wir haben ganz unterschiedliche, zum Beispiel auch Meinungen, dieses, das, jenes.* Und dann abschließend: *Und da ich auch gerne lieber alleine lebe, so gesehn, was ich schon jahrelang mache, muss ich das nicht unbedingt haben [etwas mit der Mutter unternehmen].* Nun ist es sicher „normal“, als knapp 50-Jähriger nicht mit der Mutter in einem Haushalt zusammenzuleben, aber die radikale Nichterwähnung bzw. Distanzierung geben doch zum Nachdenken Anlass.

Auf Nachfrage nach seiner Stellung in der Geschwisterfolge zählt er seine Geschwister auf, reiht sich ein und charakterisiert das Verhältnis knapp (s. o. Punkt (a)). So tauchen Geschwister immer summarisch, häufig zusammen mit anderen Kindern im Dorf, auf, ohne eines irgendwann genauer zu charakterisieren. Lediglich *meine Schwester* erwähnt er im Zusammenhang mit seiner heutigen Lebenssituation (es mag die ältere sein, da die Jüngere mit *meine andere Schwester* Erwähnung findet). Aber auch hier bleibt er äußerst zurückhaltend. Auf die Interviewfrage, ob er bestimmte Unternehmungen allein oder mit andern zusammen durchföhre, antwortet er: *Na das Problem, im Endeffekt mach ich's alleine, weil ich ja nun auch alleine wohne. Vielleicht noch bei meiner Schwester, aber nicht so extrem, weil sie ja auch viel um die Ohren hat. (I.: Manchmal mit der Schwester?) Ja.* Erstaunlich ist, dass kein Familienmitglied beim Namen genannt wird – im ganzen Interview wird keine einzige Person namentlich angeführt.

(b-2) Muster individueller Performance

Herr A. ist heute ein selbstsicher auftretender Mann. Er hat keinerlei Scheu, über Vergangenes nachzudenken und es sich redend anzueignen. Er hat klare Strategien für sich gefunden. Sie scheinen sich um die beiden Brennpunkte „Leben im Hier und Jetzt“ (mit Augen-zu?) und „Ich brauche keinen“ zu gruppieren. Auf die Frage nach seinen Zukunftswünschen antwortet er: *Da mach ich mir jetzt noch keinen Kopf darüber, weiß ich nicht, wie gesagt, ich hab [...] die Meinung, ich lebe heute. Morgen kann ich schon tot sein, deswegen mach ich mir da auch keinen großen Kopf darüber. [...] Ich meine, so gesehn*

⁸ Vgl. die ganze Passage im übergreifenden Unterpunkt „soziale Positionierung“; aus Gründen der Darstellung wird hier nur eine Teilsequenz betrachtet.

würd ich sagen, bisschen gesund bleiben, vielleicht bisschen Moos noch verdienen, wenn ich vielleicht irgendwann mal im Lotto gewinne, aber ja, nein, ich meine so bin ich glücklich. Ich bin absolut glücklich, ich meine, ich hab da keine, keine speziellen Wünsche. Wie gesagt, Haus will ich nicht, Frau will ich auch nicht, wenn sich mal irgendwann eine bietet, na gut, aber bloß im Moment nicht unbedingt. Bis jetzt hab ich noch bisschen Zeit, ja, und, ja, wie gesagt, Geld, na aber Geld auch nicht so viel, weil, das verdirt wieder den Charakter und ich bin so gesehn, für meine Verhältnisse bin ich glücklich und zufrieden. Im letzten Satz schleicht sich die gesellschaftliche Normierungsvorstellung ein: für meine Verhältnisse. Und erst jetzt schließt sich das bislang zurückgestellte – offenbar nicht in der Wichtigkeit oben an stehende – „Problem“ an: Ich mein, das ist eben das mit dem ganzen arbeitsmäßig, dieses, das, jenes, das ist natürlich bisschen blöd, das stimmt, aber so dass ich sagen könnte dass ich traurig bin, nein. Und es gipfelt in dem eigenartig resignativen Motto: Ich meine, ich mache das Beste daraus, weil was andres in dem Moment kann man nicht machen, in dem Moment; ist ja einfach so.

Interessant im Hinblick auf seine Selbstinszenierung in der Interviewsituation sind seine (auch in den obigen Interviewausschnitten sich andeutenden) zaghaften und dennoch selbstbewussten Annäherungsversuche an die ihm attraktiv erscheinende Interviewerin.

(c) Soziale Positionierung im familiären und institutionellen Rahmen

Das familiäre Leben in der Kindheit von Herrn A. war fest in das „Dorf“ als relevanter sozialer Raum eingebunden. Das kommunikative Zentrum dieses Raumes war die Kneipe. Dies hatte positive Seiten, wie u. a. das Beschaffen von Gelegenheitsarbeiten: *In so einem kleinen Dorf, früher sowieso, war erst mal die Kneipe das Wichtigste, so, da wurde dann sowieso erstmal alles reihum gefragt, dieses, das und jenes, war ja klar, weil da hat man sich automatisch gekannt irgendwo im Dorf. [...] So dann geht man da auch mal eben hin und fragt, komm mal mit spielen oder dieses oder jenes. Ich meine, im Gegensatz zu uns waren's natürlich bisschen bessere Leute, aber das hat uns nicht gestört, so gesehn. Aber da kommt man dann automatisch hinzu dann und fragt, kann man mal helfen oder dies oder jenes. War ja alles irgendwie automatisch.* Neben der kommunikativen Komponente zeigten sich zugleich hierarchische Dorfstrukturen in dem Teilsatz *im Gegensatz zu uns waren's natürlich bisschen bessere Leute, aber das hat uns nicht gestört, so gesehn.* Die Formulierung *das hat uns nicht gestört, so gesehn* verweist sowohl darauf, dass dies bereits von den Kindern registriert wurde, als auch auf ein unabwendbares Abfinden mit der Konstellation und somit das Einfügen in die zugewiesene Stellung. Der geschlossene Sozialraum Dorf mit der Kneipe im Zentrum hatte offenbar weitere negative Seiten in Bezug auf die soziale Einbindung der Familie und somit der Wirkung der „Institution“ Dorf auf die Familienstruktur (s. o.): *Das war natürlich nicht so schön, ich mein, wenn er [der Vater] abends mal in der Kneipe war, da haben sie ihm da irgendeine Scheiße erzählt. Ja und dann kam er abends an, da mussten wir abends immer strammstehen und da muss ich sagen, musste das nicht unbedingt sein. Und deswegen muss ich sagen, war ich auch nicht so traurig, dass er abjenippelt war.* Diese Passage stellt, wie bereits die mehrfache Nennung vermittelt, eine Schlüsselszene dar. Obwohl es sich offenbar

nicht um ein singuläres Ereignis handelt, sondern um eine generalisierende Erfahrungsaufschichtung, bietet sie in ihrer bildhaften Sprache einen prägnanten Eindruck von fremdbestimmter sozialer Einbindung: Die Auswirkungen bzw. das direkte Durchgreifen der tragenden Kommunikationsstrukturen des Dorfes auf das Familiенleben werden quasi als Schauspiel erinnert und erzählt.

In ähnlicher Weise kann das Wirken des Bildungssystems in Gestalt der Schule interpretiert werden. Hier stellt sich insbesondere die Wirkmächtigkeit der Fremdeinschätzung für die fragil gewordene Selbsteinschätzung dar [?]. Von außen wird ein „Problem“ generiert, mit welchem er sich auseinandersetzen muss, aber aus heutiger Sicht erkennt er zugleich, dass es nicht allein sein Problem ist. Er entwickelt das Verständnis dazu schrittweise. Am Beginn tastet er sich zu einer Genese des Problems vor: *Ja, früher [...], da war ich in der Dorfschule [...], na gut und das Problem war bei mir noch früher, ich war noch ein Handicap: hatte ich noch Probleme mit Stottern, ja. Aber natürlich automatisch kam man in diese na Dorfschule hinein und die haben natürlich sofort mitgekriegt, erstmal sowieso stottermässig war ich natürlich kein Fall für die Dorfschule, sondern für die Sonderschule, also und da kam ich dann natürlich in die Sonderschule hinein.* Daran anschließend versucht er zu klären, ob der durch das Stottern „vorgeprägte“ Weg nicht auch hätte durchbrochen werden können. Er stellt sich diese Frage hinsichtlich der Lehrer: *Na gut, so, ich meine die Lehrer warn nicht schlecht irgendwo, will ich ihnen nicht abstreiten, warn auch ganz gute dabei, die eine nicht so, die war nicht so gerade mein Fall so gesehen.* Sprachlich interessant ist dabei das *irgendwo*. Herr A. kann aus seiner Sicht hier kein Versagen rekonstruieren und seine Kritik gegenüber Schule bleibt verhalten, aber zugleich auch verunsichert. In direkter Weiterführung der zuletzt angeführten Textsequenz führt er seine Überlegungen weiter im Blick auf die familiäre Situation: *Waren auch sechs Personen zuhause, wie Sie sehn, war das gar nicht so viel Geld, und dies und das und jenes, da war das gar nicht prall das Leben in dem Moment, aber naja gut. Naja, und dann bin ich in die Sonderschule gekommen.* Auch hier sieht Herr A. halbwegs entschuldbare Gründe, aber zugleich noch keinerlei Aufklärung seiner retrospektiven Sinnsuche hinsichtlich der Integration dieses „Problems“ in seine Biografie, so fährt er etwas später fort: *Ja, na gut ich meine, das Problem ist auch viel, na gut Problem auch nicht, aber das Problem, obwohl Problem auch nicht, ich meine, kann man auch nicht sagen, dass das nur alleine meine Schuld war irgendwie, weil ich, naja, ich, vielleicht, weil es kam einfach vieles, vieles dann in dem Moment zusammen.* Letztlich versucht er doch über eine Begründung, die sich an historischen Zusammenhängen orientiert, Damaliges mit Heutigem zu verbinden und somit eine für sich akzeptable Einordnung zu generieren: *Weil die Eltern haben sich auch nicht so extrem vielleicht ein bisschen mit beschäftigt, weil die früher auf den Feldern waren und dies und jenes und, naja gut, da war auch nicht so in dem Moment diese Förderung da, so dass man sagen könnte, man wo haste Probleme oder nicht die Probleme und, ja, ich mein naja gut, Schule, na gut, ich mein die [Eltern] haben bisschen mitgeholfen, ein bisschen mitgearbeitet, ja, aber das war eben so naja, friss oder stirb. Ich meine, das war in dem Moment doch im Gegensatz zu heute so, die heutigen Tage jetzt mal so, war es früher doch nicht so, dass die sich vielleicht doch ein bisschen mehr*

intensiver beschäftigt hätten oder haben, als eventuell, natürlich nur eventuell eben heute. Man weiß es ja nicht, wie es heutzutage in den Schulen ist.

Übergreifende Analyse⁹

Das Themenfeld der Interaktion erstreckt sich auf die Lerngeschichte von Herrn A. und die dabei von ihm selbst beobachteten Einschnitte und Defizite. Die hermeneutische Rekonstruktion der Interaktion zeigt hingegen ein weit differenzierteres Bild:

(I) Die oberste Interaktionsebene ist die zwischen Interviewerin und Herrn A.

Das Interview hatte in der VHS stattgefunden und somit war die Erzählsituation inhaltlich vordeterminiert. Auf den Einstiegserzählimpuls, die Geschichte seines Lebens zu erzählen, hatte Herr A. erst abwiegelnd mit *was gibt's denn da* geantwortet. Und erst auf die Verstärkung des Impulses, *alles zu erzählen, von dem kleinen Kind bis jetzt*, antwortet er: *Ja, ich kann ein paar Sachen, paar Sachen kann ich Ihnen erzählen, paar Sachen muss ich Ihnen erzählen*. Diese sprachlich markante Wendung von *paar Sachen kann ich Ihnen erzählen, paar Sachen muss ich Ihnen erzählen*, rahmt die nachfolgende Passage als Erklärung und Rechtfertigung für seine vermeintlichen Defizite. Herr A. unternimmt es somit, trotz seiner vermuteten Unterlegenheit als unterstützungsbedürftiger Lerner gegenüber einer Wissenschaftlerin, eine symmetrische Positionierung zu begründen. Dieser Aspekt kann sehr gut mit seiner gewachsenen Selbstpräsentation (s. o.) in Einklang gesehen werden. Allerdings wird auch deutlich, dass er um diese Gleichrangigkeit erst meint, argumentativ kämpfen zu müssen, obwohl er sie prinzipiell nicht gestört sieht. Eine weitere Konsolidierung der symmetrischen Beziehungs-gestaltung erfährt die Interaktion zwischen Interviewerin und Interviewtem, als das Nachgespräch in einem nahegelegenen Café abgeschlossen wurde. Im Postskript ist zu erkennen, dass Herr A. nun eine vertrauensvolle Beziehung unterstellt, die ihm zu einer unproblematisierten Gleichstellung verhilft.

(II) Die nächste Ebene¹⁰ kann eingezeichnet werden in der Interaktion zwischen Herrn A. und seinen Eltern. Hier ist die Positionierung einerseits durch die alterstypische Komplementarität als unhinterfragter Idealtypus gekennzeichnet und spiegelt sich indirekt in den Äußerungen von Herrn A. folgendermaßen wider: Eltern sollten sich um ihre Kinder kümmern und ihnen bei Schwierigkeiten stützend zur Seite stehen. In der vorliegenden Passage wird den Eltern nur ein leichter Vorwurf gemacht, da sie sich etwas mehr mit ihren Kindern hätten beschäftigen sollen. Zugleich nimmt Herr A. sie in Schutz, sie hätten es nicht leisten können, da sie – wie früher üblich – immer auf den Feldern waren. Eine Rollencharakteristik könnte hier davon sprechen, dass die angesessene Rolle von den Eltern nicht eingenommen bzw. nicht erfüllt wurde. – In späteren Belegerzählungen wird insbesondere die Rolle des Vaters als autoritär, ungerecht und fremdbestimmend geschildert (s. o.); hier könnte von einer „vergifteten“

⁹ Ohne eine Feinanalyse für alle Sequenzen hier vorführen zu können, soll allein die strukturelle Dimension bearbeitet werden, um die Fragen der Positionierung und der dabei ablaufenden (sprachlichen) Interaktionen markant herausstellen zu können.

¹⁰ Die Reihung ist willkürlich und wurde allein wegen der oben geleisteten theoretischen Vorarbeit gewählt.

Rolle gesprochen werden. Dies meint, dass einerseits eine große kulturbedingte Abhängigkeit des Kindes vom Vater besteht, dieser seine Position aber nicht zur erwartbaren gerechten Unterstützung nutzt, sondern zur Diskriminierung.

(III) Die dritte Ebene ergibt sich aus der Interaktion mit dem Bildungssystem in Gestalt der Organisationen „Dorfschule“ und „Sonderschule“. Herr A. äußert nur zurückhaltende Kritik an der Schule und entschuldigt offensichtliche Unterlassungen mit der *damaligen Zeit*. So reflektiert er überhaupt nicht, dass Stottern per se überhaupt kein Grund für die Einweisung in eine Sonderschule darstellt:¹¹ anders sozial anerkannte Eltern hätten sich diese Behandlung verbeten und die Schule hätte sich möglicherweise gar nicht getraut, so rigoros selektiv und damit bildungs- und lebenslaufbahnentscheidend zu verfahren. Interessant ist, dass nur eine Lehrerin in ihrem Verhalten kritisiert wird, wobei er selbst dies als persönliches Empfinden relativiert. Das Leben von Herrn A. wäre dezidiert anders verlaufen, hätte die Schule seine zweifellos vorhandenen Begabungen, insbesondere seine suchenden und selbstgestaltenden Aktivitäten, gestützt, statt vermeintliche Defizite als Bildungshemmnis zu interpretieren und ihn aufs unterste Bildungsgleis einzurangieren. Der Dorfschule kommt hier zwar der Ausgangsimpuls zu, die Sonderschule hat sich aber willfährig komplementär verhalten und Herrn A. entsprechend ihrer Normalitätsfolie eingestuft. Herr A. hat diese Zuschreibung und Zurücksetzung mittlerweile ein gutes Stück weit kompensieren können und zeigt heute nicht nur entsprechende Bildungsstrategien, sondern auch eine bewusst selbstständige Lebenspraxis. Im Rückblick gelingt es ihm, die strukturelle Wirkung historisch bedingter Bildungspolitik in die Überlegungen mit aufzunehmen. Damit kann er seine heutige Positionierung und die darauf Bezug nehmende Lebenspraxis neu rahmen und als normal einstufen und vollständig legitimieren.

(IV) Abschließend könnte seine Beziehung zu sich selbst betrachtet werden. Hier fällt auf, dass Herr A. zwar ganz im Sinne der dominanten meritokratischen Alltagstheorien die Schuld für sein *Problem* in der Vergangenheit bei sich selbst sucht, aber in der argumentativen Auseinandersetzung sowohl zu einer Differenzierung als auch zu einer Neubestimmung gelangt. Diese besteht letztlich darin, dass er all die eben skizzierten Interaktionen in Betracht zieht und dadurch seine Selbstsicherheit konzipiert. Diese steht freilich auf tönernen Füßen, was sich insbesondere in seiner strikten Abgrenzung und damit im Versuch, unverletzbar zu sein, dokumentiert. Herr A. gesteht sich nicht zu, die Sicherheit seiner Zukunftsvorstellungen auf ein tragendes soziales Netz zu stützen. Damit bleibt eine spezifische Ressource noch ungenutzt, aber ist zumindest latent vorhanden.

¹¹ Anhand der vorliegenden Datenlage kann nicht festgestellt werden, ob für diese Entscheidung nicht noch andere Gründe geltend gemacht worden waren.

Beispiel: Frau B: „hab ich das erfahren gekriegt“

(1) Persönlichkeitsprofil

Zum Interviewzeitpunkt war Frau B. zwanzig Jahre alt. In ihrem fünften Lebensjahr verstarben beide Eltern, möglicherweise beide wegen Alkoholmissbrauchs. Sie hat noch sechs Geschwister, davon fünf Schwestern und einen Bruder. Die Kinder sind von zwei Vätern. Die Kinder wurden in Heime vermittelt und sie wuchs dort mit einer ihrer Schwestern auf, mit der sie auch heute noch engen Kontakt hält. Sie hat keinerlei Erinnerungen an ihre Eltern und die anderen Geschwister, alles, was sie diesbezüglich weiß, hat sie einer Akte entnommen, die ihr vom Jugendamt übergeben wurde, bzw. dem, was ihr dort gesagt wurde. Als charakteristisch für die Einbindung in ihre Herkunftsfamilie kann die Kurzformel „*verlassen und vergessen*“ vorangestellt werden. Beides greift ineinander, demzufolge ist der Zugriff auf das Vergessene im Interview mit Frau B. nicht möglich. Das wenige Erinnerte bezieht sich auf die „Oma“, mit der sie kurzzeitig während ihres Heimaufenthaltes Kontakt hatte: *Ich hatte dann noch erfahren gekriegt, dass ich noch eine Oma habe, in C-Ort. Zu der hatte ich zwischenzeitlich mal, da war ich auch noch im Heim, Kontakt gehabt. Und, und da habe ich dann noch erfahren gekriegt, sie wollte uns a-u-f-n-e-h-m-e-n, mich und meine Schwester. Ging aber nicht, weil sie herzkrank ist. Ja, und dann war der Kontakt ganz weg.* /. Ihrer Erinnerung nach wurde sie während des Heimaufenthaltes direkt in eine Sonderschule eingeschult und verblieb dort, ohne eine Klasse wiederholen zu müssen, und sie verlässt die Schule ohne verwertbares Abschlusszeugnis. Offenbar hat sie nur rudimentäre Schriftsprachenkenntnisse erwerben können; bei ihrer Schwester scheint es sich ähnlich zu verhalten. Nach der Schulzeit wird sie in eine Berufsvorbereitungsmaßnahme vermittelt und ist zum Zeitpunkt des Interviews in einem einjährigen Alphabetisierungskurs, der von der ARGE veranlasst wurde. Sie selbst versteht nicht, warum sie in dieser Maßnahme ist. Über den Kontakt zu ihrer Schwester lernt sie ihren Lebensgefährten kennen und erlangt gleichermaßen Zugang zu deren Freundeskreis.

(2) Formen der sozialen Einbindung

(a) Soziale Netzwerkeinbindung

Zunächst wirkt das Beziehungsnetzwerk vielfältig. Genauer besehen, erzählt es eine Geschichte zahlreicher Beziehungsabbrüche, nicht zustande gekommener Möglichkeiten, ungenutzter Potentiale und Gewalterfahrungen. Wenige Kontakte sind dauerhaft und noch weniger erscheinen in der Erzählung mehrmals und mit hoher persönlicher Bedeutung. Hinzu kommt die markante Rolle von Institutionen, d.h., beinahe jeder Kontakt kam durch Institutionen zustande. Es ist wie ein Leben aus zweiter Hand, welches sich im mehrfach verwendeten In-vivo-Kode „*das hab ich erfahren gekriegt*“ widerspiegelt. Selbst die bestehenden familiären Kontakte sind allein durch das Jugendamt zustande gekommen und fortlaufend stark beeinflusst worden. Von den Eltern erfährt die Erzählerin ausschließlich durch eine Akte, ihre zahlreichen Geschwister kennt sie persönlich nicht, da sie lediglich mit einer Schwester zusammen im selben Heim untergebracht worden war. Wie im Netzwerkdigramm deutlich wird,

scheint die Schwester nicht nur eine sehr hohe Bedeutung für Frau B. zu besitzen, sondern um sie herum gruppieren sich auch die nicht über Ämter angebahnten positiven sozialen Beziehungen. So hat sie auch durch ihre Schwester ihren derzeitigen Partner kennengelernt.

Offenbar ist dann lediglich der *damalige Freundeskreis* mit dem brutalen *Besitzer* noch unabhängig von Institutionen entstanden. Den Kontakt zu diesen Leuten hat Frau B. nach möglicherweise traumatischen Erfahrungen abgebrochen: *Und da hat dann halt der, der Besitzer dort auch, wo er das dann erfahren gekriegt hat, [...] dass ich das [Gesehene] seiner Frau erzählt habe, hat er mich daraufhin geschlagen. Ja, und ich habe Nasenbluten gehabt, Kiefer war dick. [...] Und da hatten sie mich immer per Handy, [...] die hatten mir dann immer gedroht und, ja, es war schlimm.* Mögliche Kontakte zu Lehrern und Betreuern wirken blass. Es gibt keine Erzählung über die nette Deutschlehrerin, die guten Erzieher, die es vielleicht einer Andeutung nach auch gab – neben einer Erzieherin, die ihr mit Gewalt begegnete – oder über die Kursleiterin in der derzeitigen Maßnahme. Erst, auf konkrete Nachfrage zur Kursleiterin antwortet sie unverbindlich positiv, was wohl eher auf sozial erwünschtes Antwortverhalten schließen lässt. Eine kleine Geschichte lässt aufhorchen: Es gab eine Verabredung zum Kaffeetrinken mit einer anderen Kursteilnehmerin, was aber noch zu keiner dauerhaft-tragfähigen Beziehung führte. Die Erzählung wirkt durchgehend passiv. Ein Beziehungsnetz, das immer wieder durch institutionelles Eingreifen und wenig eigenen Spielraum geprägt ist, spricht für diese Wahrnehmung.

Passiv wirkt die Erzählung immer wieder dadurch, dass die Erzählerin selten ihre Emotionen beim Erzählen anklingen lässt. Das potentielle Beziehungsnetzwerk wirkt recht groß, das persönlich bedeutsame und beständige hingegen ist eher klein:

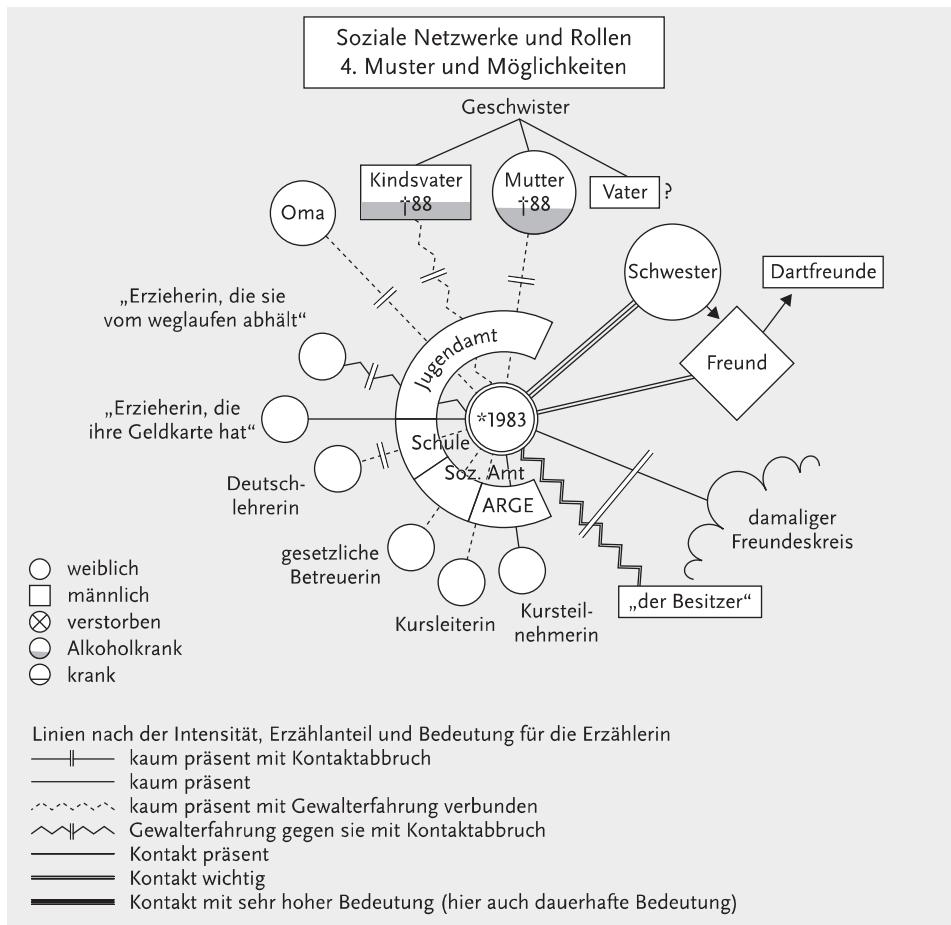


Abb. 2: Arbeitsskizze zur sozialen Einbindung von Frau B.¹²

(b-1) Soziale Rollen

Die verschiedenen sozialen Rollenbezüge, in denen Frau B. aufgewachsen ist, zeigen durchweg asymmetrische Muster. Sie sind nicht einfach komplementär wie zwischen Lehrer und Schülerin, sondern sie sind häufig abwertend, mitunter stark gewaltgeprägt und durchweg unbeherrschbar für die Erzählerin. Eine Erzählsituation taucht in Bezug auf ihren Heimaufenthalt auf. Hier können die Konturen eines singulären Ereignisses vermutet werden: *Manche [Erzieherinnen] waren auch, äh muss ich mal sagen, also eine Person war da nur, und die war gegenüber von mir halt auch ein bisschen gewalttätig.*

12 Wir stellen hier bewusst eine Arbeitsskizze vor, um den Prozesscharakter der Forschung zu illustrieren.

Wenn ich nicht gespurt habe und, bin ich halt zur Sau geworden, [...] weil ich halt Stress mit der Erzieherin hatte, wollte ich ausreißen, so gesagt, und die ist mir halt hinterhergerannt, so, also die Treppe runter, so. Bin ich dort ausgetickt, wollte zutreten. Hat sie mich angepackt, an den Haaren gezogen und mich ins Zimmer geschleift und eingesperrt. Hm. Das fand ich natürlich auch nicht okay. In dieser Passage wird zugleich deutlich, dass Frau B. als Jugendliche durchaus versucht hat, aus dieser einschnürenden Rollenkonstellation auszubrechen. Die gewählten Mittel entsprachen offenbar dem Verhaltensrepertoire, welches ihr damals zugänglich war. Es gründete sich auf Flucht und blind zurück-schlagender Gewalt. Dies lässt auf eine ausweglose Situation bzw. auf eine derartige Situationsdefinition von Frau B. schließen. Als pädagogisch völlig unakzeptabel und nachhaltig negativ muss die Intervention der Erzieherin eingeschätzt werden. In ihrer gegenseitigen Bedingtheit wird eine missachtende und nicht-stützende Rollenkonstellation deutlich.

Interessant erscheinen die Ausführungen in Bezug auf ihren Lebensgefährten:

*(I.: Aber Sie haben einen Lebenspartner.) A: H-m. (zustimmend). Wir teilen uns so gesagt das Geld. Hm./Na wir teilen uns so gesagt rein, also wenn er nichts mehr hat, geb ich was aus und andersrum ist es auch so. Er sollte sich auch bewerben, macht er regelmäßig. (I.: Und machen Sie ein bisschen Druck oder?) A: Na k-l-a-r, ich hab ihm auch schon gesagt, **b-e-w-i-r-b dich!** [Und darüber hinaus:] A: Ja also, wie gesagt, mit meinem Partner zusammen, durch den hab ich ja das Dart gelernt. Die Ausführungen hierzu sind spröde, dies kann damit zusammenhängen, dass Frau B. nicht darüber sprechen mag oder kann. Aus dem Gesagten wird aber dennoch deutlich, dass sie diese Beziehung als Interessengemeinschaft darstellt, die auf gegenseitiger Unterstützung beruht. Des Weiteren ist erkennbar, dass durchaus eine Option auf Zukunft vorhanden ist, die sich in der Sorge um eine geeignete Arbeitsstelle des Partners zeigt. In der Antwort auf die Nachfrage wird darüber hinaus eine geschlechtstypische Interaktionskultur deutlich, die auf eine große Emotionalität verweist.¹³*

(b-2) Muster individueller Performance

In der Interviewsituation tritt Frau B. anfangs etwas gehemmt auf, das mag an der ungewohnten Situation liegen. Nach und nach gestaltet sie aber diesen Raum und gibt mitunter intime Einblicke in ihre persönliche Lebensgeschichte. Im Erzählmodus überwiegt zwar der passive Charakter, der auf Erdulden und Zurückziehen deutet, in einzelnen Erzählpassagen hingegen zeigt sie auch ihre aktive und gestaltende Seite. So verfügt sie trotz aller Fremdbestimmung über vielerlei Strategien und Fähigkeiten, Kontakte zu knüpfen. Der wichtigste Kontakt ist die Schwester. Über sie findet sie auch den aktuellen Lebenspartner. Wenn sie von Hobbies und Freizeitaktivitäten erzählt, klingt eine Freude am gemeinsam Fußballspielen im Garten oder heute am gemeinsamen Dartspielen mit einer Mannschaft aus Freunden an. In Bezug auf ihren Lebensgefährten zeigen sich auch Zielstrebigkeit und strategisches Können. Sie scheint

¹³ Mit den gedehnten *Na k-l-a-r* und explizit noch betonten ***b-e-w-i-r-b dich*** zeigt sich dies bereits im Vortragsstil, zumal dies die einzigen Stellen sind, an der eine solche Emphase zutage tritt.

es durchaus darauf anzulegen, eine dauerhafte und tragfähige Beziehung zu gestalten und insbesondere die Alltagsbewältigung strukturell zu fundieren. Die damit komplementäre Seite, in der Lage zu sein, mit sich allein zurechtzukommen, stellt sie durchaus unter Beweis: sie hört gern Musik und hat ihre eigene Wohnung nett gestaltet.

Die dennoch unübersehbare Verunsicherung verweist auf ihre institutionelle Einbindung (vgl. (c)): sie hat weder vergangene Etappen als hilfreich und unterstützend erfahren, noch erkennt sie irgendeinen Sinn in der momentanen Maßnahme. Somit deutet ihre Verunsicherung eher darauf, dass ihr Sicherheit im Sinne von Selbstbestimmung bislang häufig vorenthalten wurde und somit bei ihr Skepsis besteht, sich auf fremdbestimmte Vorgaben einzulassen. Dies charakterisierte auch die Ausgangssituation des Interviews, welches sie aber nach wachsendem Vertrauen durchaus selbstbestimmt weiterführte. So changiert der Eindruck der Selbstdarstellung zwischen den beiden Polen Hoffnungslosigkeit und Hoffnung-trotz-alledem.

(c) Soziale Positionierung im familiären und institutionellen Rahmen

Die Familie als primäre Sozialisationsinstanz hat in Bezug auf Frau B. zweifellos versagt. Zumindest in der Erinnerung der Erzählerin tauchen keine wirkmächtigen Erlebnisse auf, alles was Frau B. dazu zu sagen weiß, sind ihre Eindrücke im Bezug auf die Akten. Damit soll nicht gesagt werden, dass es nicht manifeste Spuren familiärer Sozialisation gäbe, denn diese sind gerade in ihrer Verborgenheit und scheinbaren Schwäche bedeutsam. Sie bleiben unbewusst und können nicht in die rückblickende Sinngebung integriert werden.

Das Bild, welches sich Frau B. von ihren Eltern schafft, ist vom Jugendamt bzw. den Akten bestimmt: Meine Eltern habe ich auch nicht kennengelernt, die sind 1988 verstorben; das Jugendamt hat mir zumindest erzählt, das hängt, das hätte mit dem Alkohol zusammengehangen, also die hätten ziemlich viel getrunken; vor allem mit meinem Vater, also der war viel strafmündig und wo ich das durchgelesen habe; ich habe auch gedacht, was hatte ich da für einen Vater gehabt. Ich bin froh, dass ich den nie kennengelernt habe. Gewalttätig und alles [...]

Im Leben von Frau B. dominieren die institutionellen Positionierungen. Es sind die im Lebensverlauf auftauchenden Institutionen, die faktisch ihre Lebensgestaltung regulieren und bestimmen. Es war das Jugendamt, welches kurz vor bzw. nach dem Tod der Eltern (Zeitpunkt bleibt in der Erzählung unklar) die Einweisung ins Heim veranlasste und organisierte, offenbar andere Möglichkeiten nicht nutzte, z. B. die Unterbringung bei den Großeltern. Während des Heimaufenthaltes wird sie in einer Sonderschule eingeschult und verbleibt dort bis zur Erfüllung der gesetzlich vorgeschriebenen Mindestschuldauer. Nach der Schulzeit greifen die Strukturen der Arbeitsvermittlung auf sie zu und sie wird von der ARGE in eine Berufsvorbereitung maßnahm vermittelt. In Heim und Schule wurde umfassend für sie „gesorgt“, d. h. sie wurde in Kenntnis gesetzt über Entscheidungen, die von Amts wegen getroffen wurden. Dieses zieht sich fort bis hin zur Abordnung in den momentanen Alphabe-

tisierungskurs. Darüber hinaus wird deutlich, dass fast der gesamte persönliche Kontakt institutionell arrangiert wurde und bis heute ihr Leben bestimmt. So wird auch jetzt noch ihr Geld von einer ehemaligen Heimerzieherin und von einem Vormund verwaltet: *Ja, ich hab halt noch extra eine Betreuerin, also sagen wir mal zwei. Die eine aus dem Heim, eine Erzieherin, weil ich ja, na wie gesagt, noch nicht finanziell so zurechtkomme u-n-d da hat die halt aus dem Heim meine Geldkarte übernommen und hat gesagt: gut, übernehme ich das. Wenn du Geld brauchst, sagst du Bescheid. Und da habe ich noch äh vom Gericht äh hier eine Betreuerin u-n-d ja, und die gibt mir halt auch jeden Monat Geld. Die kommt dann also auch an mein Konto ran.* Offenbar bestehen keine Aktivitäten, sie (allmählich) zur Eigenverantwortlichkeit zu befähigen und diese ihr zu übergeben. Aus dieser Konstellation heraus ergeben sich Weltwahrnehmung und Verhalten von Frau B., welche mit dem bereits angeführten repräsentativen In-vivo-Kode „hab ich das erfahren gekriegt“ treffend charakterisiert werden.

Es ist einzig die Beziehung zu ihrer Schwester, die eine Ausnahme im doppelten Sinne darstellt: Zu ihr besteht offenbar eine regelmäßige und lebensgeschichtlich kontinuierliche Verbindung, und diese Beziehung beruht auf Gleichachtung und gegenseitiger Unterstützung und weiterer Kontaktaufnahme. So stellt sich abschließend die Frage nach der Legitimation der jeweils gewählten institutionellen Interventionen. Was hätte beispielsweise geschehen können, wäre eine größere Aufmerksamkeit auf die potentiellen Familienkontakte gelegt worden, z. B. in Bezug auf die Oma, ihre vertraute Schwester oder auf die ihr bislang unbekannt gebliebenen Geschwister?

Übergreifende Analyse

Die erzählte Geschichte von Frau B. vermittelt einen wenig hoffnungsvollen Eindruck. Es entsteht ein Bild einer einsamen, gesellschaftlich kaum integrierten Frau. Sie lebt in einem Umfeld in dem die Menschen ähnlich „gesellschaftlich dran“ sind, zum Beispiel arbeitslos und von Maßnahme zu Maßnahme geschickt werden – ohne Aussicht darauf, die Dinge selbst zu entscheiden. Auf die Frage nach dem schönsten Erlebnis in ihrem Leben weiß sie keine Antwort, die gegenteilige Frage beantwortet sie unvermittelt mit einer Geschichte von Gewalt im Freundeskreis. Gibt es nichts herausragend Schönes, was sie erlebt bzw. woran sie sich erinnert und was sie nun trägt? Auch die Beantwortung der Zukunftsfrage hinterlässt eher Ungewissheit: Sie wünscht sich *feste Arbeit und Kinder, eventuell*, und einen Führerschein. Denn ohne diesen bekomme man ja keine Arbeit. Sagt sie dies, weil das Arbeitsamtssystem sich solche Antworten wünscht oder ist es Ausdruck einer Sehnsucht nach eigenem Gestalten und nach Selbstbestimmung?

Setzt sich die Leserin des Interviews hingegen einen Ressourcenblick auf, dann wandelt sich das Bild. Da ist eine Person, die Beziehungen und Kontakte knüpft, die in der Freizeit mit Freunden aktiv ist und die sich gegebenenfalls auch wehren kann und bedrohliche Kontakte abbricht. Da ist auch eine Frau, die sich für kompetent hält, ihrer Schwester beim Lesenlernen zu helfen, und da erfährt man von einer Frau, die Freude daran hat, ein paar Brocken Englisch zu lernen: „I love you“ und „I miss you“.

4 Theoretische Deutungen der Empirie

Ausgehend vom empirischen Datenmaterial konnten in einem ersten Schritt Illustrationen zur Vielfältigkeit des untersuchten Phänomens dargestellt werden (vgl. 3). In einem zweiten Schritt kann darauf aufbauend die Theorieentwicklung angegangen werden. Dies soll nun geschehen, indem übergreifende Muster und Prozesse identifiziert und zugleich in ihrer Ausprägung differenziert dargestellt werden. Die jetzt folgende Theoriebildung ist temporär, d. h. sie beruht auf dem momentanen Auswertungs- und Reflexionsstand des vorliegenden Projektes. Faktisch fließen in die Auswertung die Daten aus achtzehn dokumentierten Begegnungen ein; prinzipiell handelt es sich immer um leitfadengestützte narrativ-biografische Interviews. In der Regel erfolgten diese Interviews als Einzelinterviews. Darüber hinaus werden die in Postskripten angereicherten Daten über Charakter und Kontext der Begegnung gleichermaßen herangezogen. Im Interesse eines lückenlosen Nachvollziehens fungieren im vorliegenden Text ausschließlich Textpassagen aus den Begegnungen mit Herrn A. und Frau B. als Belegstellen, die oben bereits angeführt wurden.¹⁴

Ad (a): Netzwerktheorie

Die soziale Einbindung einer Person stellt einen bestimmenden Faktor ihres Verhaltens, ihres Handelns und darüber hinaus ihrer Handlungsmöglichkeiten und Motivationen dar. In Bezug auf die Lebenssituation der von uns befragten Menschen ergeben sich charakteristische Merkmale:

(1) Die Größe eines egozentrierten Netzwerkes stellt allein keine gesicherte Indikation für eine problematische Ausprägung eines Netzwerkes dar, wohl aber dessen Genese und die damit verbundenen persönlichen Chancen zur Nutzbarmachung: Egonetzwerke sind individuell tragfähig, wenn sie aus Eigenaktivität oder zumindest gleichberechtigter Beteiligung entspringen. Fremdbestimmte und ausschließlich von außen induzierte Netzwerke verfügen weder über die singulär unumgängliche Passfähigkeit noch bieten sie dem Individuum den Zugang zur selbstbestimmten Nutzung. Im Beispiel von Frau B. ist dies dahingehend nachvollziehbar, dass durch die institutionelle Implementierung das Netz weniger tragenden als vielmehr ein- und gefangennehmenden Charakter aufweist. Gleichermaßen ist zu erkennen, dass eine individuelle Erweiterung und Neujustierung des Netzes die Handlungsmöglichkeiten und Bedürfnisse von Frau B. wesentlich besser abdecken könnte. Mit Neujustierung ist beispielsweise der Umstand angesprochen, dass durchaus dieselben Personen zum Netzwerk gehören können (wie ggf. die vertraute Erzieherin aus dem Heim), wenn es Frau B. gelingt diese symmetrisch einzubinden.

(2) Wahrnehmung und Nutzung von Lebenschancen sind vordergründig nicht von „inneren Motiven“ oder den sozialstrukturellen Attributen der Akteure abhängig. Diese werden hingegen durch verfestigte soziale Relationen bzw. implizite Muster in

¹⁴ In anderen Beiträgen dieses Bandes werden weitere Interviews bzw. Begegnungen angeführt, die in ihrer Kumulation zugleich eine Erkenntnisverdichtung ermöglichen sollen.

Netzwerken und die damit strukturell bedingten Chancen und Zwänge überformt und dominiert.

Bei Herrn A. tritt dieser Aspekt in der Genese seiner sozialen Netzwerke prägnant hervor. In Kindheit und Jugend bestand eine überwältigende Herabsetzung und Fremdbestimmung. Mittlerweile konnte er diese Disproportionen weitgehend abbauen, was sich deutlich auf seine Lebensgestaltung auswirkt, er konnte sie aber offenbar noch nicht durch ausreichende neue Bezüge stabilisieren. Frau B. ihrerseits steht auch heute noch unverkennbar unter dieser fremdbestimmenden strukturellen Übermacht, die ihr alles nach institutioneller Logik zuteilt und die Lebensvollzüge von Frau B. nahezu vollkommen kontrolliert und sie damit permanent entmündigt. Gleichermassen ist aber bereits die Chance zu einer Neuorientierung im Netzwerk zu erkennen, diese bestünde darin, dass sie das kleine selbstbestimmte Segment ausbaut und für sich nutzt.

(3) Tragfähige egozentrierte Netzwerke dienen nicht nur der Verhaltenssicherheit, sondern auch der individuellen Zukunftsplanung. Auch die individuell bestimmte Ausprägung und Nutzung der Lese- und Schreibkompetenz beruht auf sozial hergestellten Sicherheits- und Motivationskonstruktionen. Es ist die Einbeziehung anderer relevanter Personen, die zum Lernen dessen anregt, was in der Schulzeit nicht erlernt wurde. Hier müssen andere Einbindungen nachhaltig zum Tragen kommen. Bei Herrn A. ist dies, zumindest mit Bezug auf den Schriftspracherwerb, ansatzweise angelegt – hier induziert durch seine *Bekannte*. Dennoch ist diese Einbindung keineswegs tragend. Herr A. scheut sich, sich darauf zu verlassen, er fürchtet beinahe phobisch um seine Unabhängigkeit. Auch das Lesen und Schreiben sind ihm keineswegs per se bedeutsam; er ist den Umständen entsprechend zufrieden. Herr A. schraubt seine Bedürfnisse nach unten – wie er es aus seiner Kindheit kennt?! – und richtet sich darin ein. Im Fall von Frau B. zeigt sich ein ähnliches Bild, Lernen hat keinen hohen Stellenwert; möglicherweise würde das gemeinsame Lernen mit ihrer Schwester eine neue Akzentsetzung ergeben.

(4) Sozialbeziehungen als Stabilisator zukünftiger Eindeutigkeit können selbstverständlich auch in Bezug auf den Umgang mit dem Schriftspracherwerb fungieren. Sie können dazu beitragen, dass im Sinne normativer Rahmung durch Netzwerkbeziehungen Eindeutigkeit durch Handlungsanleitung geschieht. Dies mag insbesondere dann hilfreich sein, wenn die individuell tradierten Deutungsmuster keinerlei Anleitung zum Umgang mit Schriftsprache vermitteln. Darauf aufbauend ist es möglich, dass eine Verstärkung der Selbst-Sicherheit erfolgt, insbesondere dann, wenn durch Lernen oder auch Nichtlernen keine eindeutig prognostizierbaren Ereignisse sich abzeichnen. Und es ist schließlich möglich, angesichts häufig nur geringer Lernerfolge eine soziale Balance zwischen Realität und Idealität zu erzielen. Bei den beiden Beispielen Herr A. und Frau B. sind diese Komponenten nicht sicher zu identifizieren, begegnen aber in anderen Beispielen durchaus in Ansätzen und sogar stark ausgeprägt. Hier wären insbesondere die elektrisierende Wirkung einer sicher adressierenden Kursleitenden oder einflussreicher persönlicher Beziehungen (neuer Freund, Kind, Schulkind) zu nennen.

Ad (b): Rollentheorie und Muster individueller Performance

Rollentheorie

Soziale Rollen zeichnen sich dadurch aus, dass aufgrund der jeweiligen Positionierung im sozialen Bezugsfeld spezifische Erwartungen bzw. Zumutungen an den Rollenträger gerichtet werden. Die Einzelnen müssen diese Rolle in gewisser Weise erlernen, was sich mitunter als problematisch erweist, da die Erwartungen in der Regel nie genau formuliert werden. Dadurch können gegenseitige Missverständnisse entstehen, die sich in lebensweltlichen Interaktionen aber klären lassen oder zuspitzen. Die Rollenträger können um Neudefinition ringen oder sich auch von den Erwartungen distanzieren. Im Falle der Menschen mit eingeschränkten Schriftsprachenkompetenzen zeigen sich übergreifende, aber zugleich differente Muster. Übergreifend bei allen sogenannten funktionalen Analphabeten begegnen Konstellationen, die den Rollenträgern (Kind, Heiminsasse etc.) eine aktivierende Einbeziehung vorenthalten. Damit verbunden ist eine gewisse Ohnmacht, bzw. die Unmöglichkeit zur selbsttätigen Gestaltung des zugewiesenen Parts. Unterschiedlich stellen sich hingegen die Aspekte von Ablehnung, Gewalt und völliger Asymmetrie dar. Im Zusammenfügen der jeweiligen Aspekte ergeben sich signifikante Rollenkonstellationen, die in folgender Weise charakterisiert werden können:

(1) *Verhinderte Rollenübernahme*: Diese Konstellation ergibt sich in der Regel, wenn die Erziehenden an der Ausübung ihrer Erziehungsaufgaben nachhaltig und längerfristig gehindert wurden. Dies trifft insbesondere bei Krieg (Analphabetismus als Kriegsfolge), lang andauernder Krankheit bzw. lebenspraktischer Überforderung zu. Im Falle von Frau B. könnte die Alkoholkrankheit beider Elternteile eine solche Initialwirkung besessen haben.

(2) *Vergiftete Rollen*: Ähnlich der Double-Bbind-Konstellation zeichnet sich diese Konstellation dadurch aus, dass eine naturgemäß enge Verbindung zwischen den jeweiligen Rollenträgern (Elternteil-Kind; Heimerzieher-Heranwachsende etc.) einerseits die starke Abhängigkeit des Kindes aufweist, andererseits die komplementäre Erziehungsperson ihre Rolle gegen das Kind ausnutzt und missbraucht. So wird das Angewiesensein des Kindes mit Gewalt, Missbrauch, psychischer Unterdrückung etc. erwidert. Das Muster kann als im doppelten Sinne „stiefmütterliche“ Ablehnung bzw. Ausgrenzung und durch Missbrauch von Zwangssettings wie im „Heim“ oder anderen Maßnahmen charakterisiert werden.

(3) *Verweigerte Rollen*: Diese Konstellation tritt nach unseren Erkenntnissen gehäuft in institutionellen Settings auf (Lehrer gegenüber Zugezogenen bzw. sozial Stigmatisierten). Gleichermassen begegnet sie in der Form der *sozialen Abwesenheit* der Väter; in einem Fall auch der Mutter. Die Gründe mögen unterschiedlich sein, die Wirkungen aber sind äquivalent: Wichtige Bezugspersonen nehmen die Heranwachsenden nicht wahr, sie geben ihnen kein sicheres Gegenüber (sowohl zur Orientierung als auch zum Abarbeiten), d. h., die Erwachsenen adressieren die Kinder und Jugendlichen weder prägnant und kontinuierlich, noch stützend und hilfreich.

(4) *Ohne Rollenkompetenz*: Eltern oder institutionell Erziehende sind ihren Zöglingen möglicherweise subjektiv positiv zugewandt, besitzen aber nicht die Grundkompetenzen für die Übernahme einer Erziehungsrolle. Dies mag sich im familiären Rahmen als völlige Zurückgezogenheit oder als unkontrollierte Strukturverwirrung (bei Müttern als gutwillige Chaotin) darstellen. Bei Erziehern und Lehrern ist es hingegen eine oft beobachtete ungenügende Professionalität (kann auf ungenügendes Wissen oder auch auf eine eigene Rollenkonfusion zurückzuführen sein).

Muster individueller Performance

Aus dieser Perspektive ist es nicht maßgeblich, ob bzw. wie stark ausgeprägt jemand eine Fähigkeit besitzt, sondern wie er in konkreten Situationen eine überzeugende Darstellung seiner selbst zustande bekommt oder nicht. Dies ist im Falle der Schriftsprachenkompetenzen nicht anders und bedeutet, dass es nicht auf die Fähigkeiten des Lesen- und Schreibenkönnens ankommt, sondern darauf, wie es der Person gelingt, mit ihren Fähigkeiten, wie sie eben sind, andere davon zu überzeugen, dass sie die Richtige an der rechten Stelle ist. Dabei macht es keinen Unterschied, ob es sich um Partnerwerbung, um die Erziehung der Kinder oder um die berufliche bzw. alltagsweltliche Übernahme von Aufgabenfeldern handelt. In der individuellen Performance regulieren die Betroffenen selbst, wie viel sie von sich preisgeben wollen. Dieses Moment der zugestandenen Selbstverantwortung darf nicht begrenzt werden – allerdings müssen durchaus Grenzen beachtet werden. Diese ergeben sich durch das Maß der Authentizität, die den Einzelnen in ihrer Selbstpräsentation gelingt. Die Bewertung obliegt selbstverständlich auch hier der jeweiligen Person, aber die damit verbundene Not, beispielsweise sich stets kontrollieren zu müssen, geht möglicherweise über ein seelisch zuträgliches Maß hinaus. In diesem Fall wäre eine Grenze überschritten und es bedarf der hilfreichen Intervention relevanter Personen oder Institutionen. Dieses durchaus unübersichtliche Feld soll in einem Extrabeitrag zur Legitimation der Erwachsenenalphabetisierung (vgl. Wagner „Dysfunktional oder maladaptiv“ in Abschnitt II in diesem Band) eingehender besprochen werden.

Ad (c): Soziale Positionierung im familiären und institutionellen Rahmen

Von der Genese der Fallbeispiele wird deutlich, dass die Familie von fundamentaler Bedeutsamkeit für die Persönlichkeitsentwicklung ist und somit auch die primären sozialen Rahmenbedingungen des Lernens bereitstellt. Die Ergebnisse aber zeigen, dass dies nur eine relative Bedeutsamkeit beanspruchen kann. Es muss gesehen werden, dass die in der Regel frühesten und direkten Praktiken der Familie immer „getragen“ (überlagert, verflochten, aber letztlich bedingt) werden vom Umfeld aller institutionalisierten Praktiken. Institutionelle Praktiken wirken lebensüberspannend bei der sozialen Positionierung mit, entweder indirekt als kulturell-staatliche Anforderung (Arzt, Einschulungsgesetze und -praktiken) oder direkt in Kindergärten, Heimen und später Schulen und Jugendverbänden. Die Positionierung eines jeden Menschen wird durch dieses Kräftefeld bestimmt. In Ansehung konkreter Positionen können soziale Rollen (als Bündel von Erwartungen, die an den Träger einer jeden Position gerichtet sind) ausgemacht und beschrieben werden.

Wenn bedacht wird, dass die „Förderung der (*Selbst-)*Lernfähigkeit“ (Siebert 2003: 63) das hauptsächliche „überfachliche[s] Lernziel von Bildungsveranstaltungen“ (ebd.) darstellt, dann erweist sich eine unzureichende Förderung bzw. eine Behinderung dieser Selbstkompetenz als die denkbar ungünstigste Lernbeeinflussung eines Menschen. Auf diesem Wege können sich Strategien und Muster herausbilden, die als lebenslange Beeinträchtigungen wirken. Diese Muster werden nachhaltig von misslungenen sozialen Einbindungen hervorgerufen und befestigt: Die sogenannten funktionalen Analphabeten, die wir interviewen konnten, haben entweder durchgehend solch subalterne Positionen zugewiesen bekommen und wurden sogar an der Einnahme anderer (komplementärer Lernerollen) gehindert (ins Heim gesteckt, zur Oma abgeschoben etc.), oder sie wurden über einen relativ langen Zeitraum (einmalig) in solch ausgrenzende Positionen gedrängt (z. B. Sonderschule, Heim, offensive Nichtbeachtung). In vielen Fällen werden sie behandelt, als ob sie nicht nur die Inhaber solch subalterner Positionen, sondern subalterne Personen *seien*. Ihnen wird nicht zugetraut, sich daraus zu emanzipieren, sich zu entwickeln und sich an neuen sozialen Orten zu beheimaten. Folgenreich ist diese Logik der Positionierung, wenn dann die durchgeführten Alphabetisierungsmaßnahmen die erfahrene subalterne und fremdbestimmte Positionierung perpetuieren und als unumgänglich rechtfertigen. An dieser Stelle schließen sich weitere Problembereiche an, die im vorliegenden Sammelband gesondert behandelt werden. Einerseits handelt es sich um die Frage der Legitimation der Erwachsenenalphabetisierung und Formen dezidiert unterstützender Arbeit unter dem Begriff ‚advokatorische Netzwerkarbeit‘.

Literatur

- Bauer, Joachim (2002):** Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. Frankfurt am Main: Eichborn
- Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Hol (2009):** Capability Forschung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift Soziologie der Erziehung, 29. Jg.; Heft 4, S. 340–345
- Bernardi, Laura/Keim, Sylvia/ Lippe, Holger von der (2006):** Freunde, Familie und das eigene Leben. Zum Einfluss sozialer Netzwerke auf die Lebens- und Familienplanung junger Erwachsener in Lübeck und Rostock. In: Hollstein, Betina/Strauss, Florian (Hg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Wiesbaden, S. 359–390
- Budde, Wolfgang/Früchtel, Frank (2009):** Eco-Maps und Genogramme als Netzwerkperspektive. URL: <http://www.sozialraum.de/eco-maps-und-genogramme-als-netzwerkperspektive>
- Dahrendorf, Ralf (1977):** Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Opladen: Westdeutscher Verlag

- Fuhse, Jan (2008):** Netzwerke und soziale Ungleichheit. In: Stegbauer, Christian (Hg.), Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Wiesbaden, S. 79–90
- Giddens, Anthony (1995):** Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Mit einer Einführung von Hans Joas. Frankfurt am Main/New York: Campus
- Goblirsch, Martina (2007):** Wie entstehen Lebensgeschichten? Ein interdisziplinärer Zugang zur Fallrekonstruktion. In: Giebeler, Cornelia u. a. (Hg.): Fallverstehen und Fallstudien. Farmington Hills: Opladen, S. 53–65
- Goffman, Erving (1973):** Interaktion: Spaß am Spiel. Rollendistanz. München: Piper
- Goffman, Erving (1982):** Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (1985):** Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Jansen, Dorothea (2003):** Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. Opladen: Leske+Budrich
- Kühn, Thomas (2006):** Soziale Netzwerke im Fokus von qualitativen Sekundäranalysen. Am Beispiel einer Studie zur Biographiegestaltung junger Erwachsener. In: Hollstein, Bettina/Strauss, Florian (Hg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Wiesbaden, S. 391–415
- Oevermann, Ulrich (2001):** Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. In: sozialersinn, 1, S. 3–33
- Oevermann, Ulrich (2001):** Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: sozialersinn, 1, S. 35–81
- Pallasch, Waldemar/Hameyer, Uwe, 2008:** Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. Weinheim/München: Juventa
- Pelizäus-Hoffmeister, Helga (2006):** Zur Bedeutung sozialer Netzwerke für die Konstruktion biographischer Sicherheit. In: Hollstein, Bettina/Strauss Florian (Hg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Wiesbaden, S. 441–464
- Scherr, Albert (2002):** Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über ‚soziale Subjektivität‘ und ‚gegenseitige Anerkennung‘ als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafenerger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach/Ts., S. 26–44
- Siebert, Horst (2003):** Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München: Luchterhand
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996):** Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz
- Strauss, Anselm (2004):** Analysis through Microscopic Examination. In: sozialersinn, 2004/2, S. 169–176
- Wagner, Harald (2008a):** Gesellschaftlicher Wandel und Bedeutungszuwachs von Grundbildung und Schriftsprachenkompetenz. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Münster u. a., S. 15–21

- Wagner, Harald (2008b):** Sozialstrukturelle Unterprivilegierung und Funktionaler Analphabetismus. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.): Sozialintegrierte Alphabetisierungsarbeit. Münster u. a., S. 23–29
- Wagner, Harald/Eulenberger, Jörg (2008):** Analphabetenzahlen – Probleme, Forschungsstrategien und Ergebnisse. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.): Sozialintegrierte Alphabetisierungsarbeit. Münster u. a., S. 31–45
- Wagner, Harald/Schneider, Johanna (2008):** Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachenkompetenz. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.): Sozialintegrierte Alphabetisierungsarbeit. Münster u. a., S. 47–62
- Wasserman, Stanley/Faust, Katherine (2007):** Social Network Analysis. Methods and Applications. Cambridge et al.: Cambridge University Press

Heterogenität und Motivationsdilemmata in der Alphabetisierungspraxis – eine kritische Stellungnahme

HARALD WAGNER

Vorbemerkungen

In der Erwachsenenalphabetisierung zeigen sich einige virulent ungelöste Problemfelder bzw. Dilemmata. Die wichtigsten können angedeutet werden unter folgenden Fragestellungen: Wie ist es möglich, das Schulsystem in Deutschland mehrere Jahre zu durchlaufen, ohne Lesen und Schreiben wirklich erlernt zu haben? Warum nutzen weniger als ein Prozent der sogenannten funktionalen Analphabeten die Alphabetisierungsangebote für Erwachsene? Wer sind überhaupt die „funktionalen Analphabeten“? Wieso ist bei denen, die zu den Angeboten kommen bzw. kommen müssen, die Motivation zum Lernen unterschiedlich ausgeprägt? Warum sind die Verbesserungen der Schriftsprachkompetenzen bei den Kursteilnehmern recht unterschiedlich und oft gering?

Im vorliegenden Beitrag wird versucht, auf einige dieser Fragehorizonte übergreifend einzugehen, indem die Zielgruppe der Erwachsenenalphabetisierungsarbeit differenzierter dargestellt und insbesondere die höchst unterschiedlichen Einstellungen zum Lernen der Schriftsprache in dieser Gruppe analysiert werden. Um die dazu notwendige Komplexität zu erreichen, zugleich aber die Zusammenhänge überschaubar zu halten, soll in der Argumentationsführung eine thematische Zweiteilung hinsichtlich Heterogenität (1) und Motivation (2) vorgenommen werden, die dann zu einigen kritischen Bemerkungen (3) führt. In den beiden hinführenden Teilen werden sowohl theoretische als auch empirische Befunde herangezogen.

1 Heterogenität

Es geht um die Heterogenität der *Zielgruppe der Alphabetisierungsarbeit*. Damit ist implizit angesprochen, dass diese „Gruppe“ lediglich in Bezug auf Bemühungen und Absichten der Erwachsenenalphabetisierung existent ist. Streng genommen unterscheidet sich diese Zielgruppe von der Gruppierung der funktionalen Analphabeten. Insofern soll einleitend deren institutionelle Entstehung skizziert werden, um die dann vorgetragenen Erörterungen und empirischen Ergebnisse zu rahmen.

1.1 Heterogenität und Benennung

(a) Ausgangsimpuls: UNESCO-Definition

Aus der bisherigen Forschung ist bekannt, dass es sich beim *funktionalen Analphabetismus* um eine Konstruktion handelt, die bestimmten Prämissen folgt. Grundlegend ergibt sie sich aus der Definition der UNESCO aus dem Jahre 1962. Dort heißt es, „funktionale Analphabeten sind ‚Menschen, die nicht hinreichend in der Lage sind, (1) an all den *zielgerichteten Aktivitäten* ihrer Gruppe und Gemeinschaft, *bei denen Lesen und Schreiben* erforderlich sind, sich zu beteiligen und (2) dies für ihre *eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft* nutzen können.“ (nach UNESCO: Statement of the International Committee of Experts on Literacy. Paris 1962; Hervorhebungen und Akzentuierungen H.W.). Der Vorteil einer solch weiten Begriffsbestimmung besteht in ihrem Fassungsvermögen und somit zugleich einer unverminderten Aktualität. Ihr Nachteil liegt in der Unmöglichkeit, sie explizit zu operationalisieren. Implizit bietet sie allerdings die wesentlichen und notwendigen Anschlusspotentiale. Die Begriffsbestimmung bietet – überraschenderweise – keinerlei an der Schriftsprache orientierte substanzelle Kennzeichnung! Hingegen verweist sie (1) auf eine Beschränkung der Interaktionsfähigkeit im jeweiligen sozialen Bezugsfeld und (2) auf Einschränkungen der Persönlichkeitsentwicklung bzw. der Entwicklung der relevanten sozialen Gruppe, insofern sie jeweils mit Schriftsprache verbunden sind. Erst die Versuche bzw. Anforderungen einer Quantifizierung verlangen nach einer definitorischen Grenzziehung (vgl. Wagner/Eulenberger 2008).

(b) Funktionaler Analphabetismus ist ein sich wandelndes Konstrukt

Wer ein funktionaler Analphabet ist und was einen Menschen dazu spezifiziert, ist in mehrfacher Weise unbestimmt bzw. kontextabhängig. Der Ausgangsimpuls zur Schaffung dieser Kategorie ergab sich lange nach der Entstehung der Schriftsprache (vgl. Haarmann 1990). Ihr Entstehen ist an die Ausdifferenzierung funktional gegliederter Gesellschaften gebunden. Erst hier stellt die Beherrschung der Schriftsprache grundsätzlich aller ihrer Mitglieder eine Existenzbedingung der Gesellschaften dar. Die Gesellschaften führen nunmehr ihre Kommunikation primär schriftsprachgebunden durch. Auf diesen Fakt reagierte die UNESCO mit der oben angeführten Definition, indem sie eine weltweite Kommunikationsbasis im Blick hatte und dies als Voraussetzung sowohl einer gerechten Weltpolitik als auch uneingeschränkter Partizipation aller Menschen bzw. sozialen Gruppen bewertete und heute noch bewertet. In den daran anschließenden Bemühungen, allen Menschen den Zugang zu den notwendigen Schriftsprachkompetenzen zu ermöglichen, hat sich eine Leistungsbewertung bzw. Normierung eingebürgert. Diese korrespondiert – wie oben bereits erwähnt – mit der Möglichkeit einer Quantifizierung des funktionalen Analphabetismus. Die dabei zur Anwendung gebrachte Norm als gesellschaftliche Mindestanforderung kann sich – wie in der Theorie üblich – sowohl an der Normalverteilung einer Fähigkeit in der Bevölkerung orientieren¹ als auch an gesellschaftlichen Normierungsprozessen, wie sie

¹ In dieser Weise geht die level.one-Studie vor.

in diesem Fall das Erziehungssystem der Gesellschaft vorgibt². In beiden Fällen wird deutlich, dass eine Definitionsgrenze gezogen bzw. nachgezeichnet wird, die in ihrer Festlegung wiederum verstärkend auf ihre bereits vorher normierende Kraft zurückstrahlt. Gleiches deutlich wird, dass diese Grenze sich wandelt; dies geschieht zuallererst im Zeitverlauf, greift aber auch über bisherige geografische, kulturelle oder soziale Barrieren hinweg. So galt es bis in die Mitte der Siebzigerjahre als weitgehend unwahrscheinlich, dass es in Deutschland noch funktionale Analphabeten geben könnte. Denn seit im Deutschen Reichsheer 1912 eine Umfrage („Erhebung zum Analphabetismus in Deutschland“) durchgeführt worden war und die Ergebnisse auf eine Analphabetenrate von nur 0,01–0,02 % der Bevölkerung schließen ließen, war man überzeugt, dass mit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht das Problem des Analphabetismus in Deutschland grundsätzlich gelöst sei (vgl. Börner 2002: 163).³

(c) Kontinuität und einfache Typisierungen

Der eben beschriebene konstruktive Charakter der Festlegung verweist sogleich auf ihre Relativität bzw. auf eine Verteilungskontinuität der Schriftsprachkompetenzen: Es gibt keine klar abgegrenzten Menschengruppen, von denen die einen als (völlig) alphabetisiert und die anderen als nicht alphabetisiert gelten könnten. Wir müssen ganz im Gegenteil von einer Kontinuität der Schriftsprachfähigkeiten in der Bevölkerung ausgehen. In einer Grafik kann dies folgendermaßen illustriert werden:

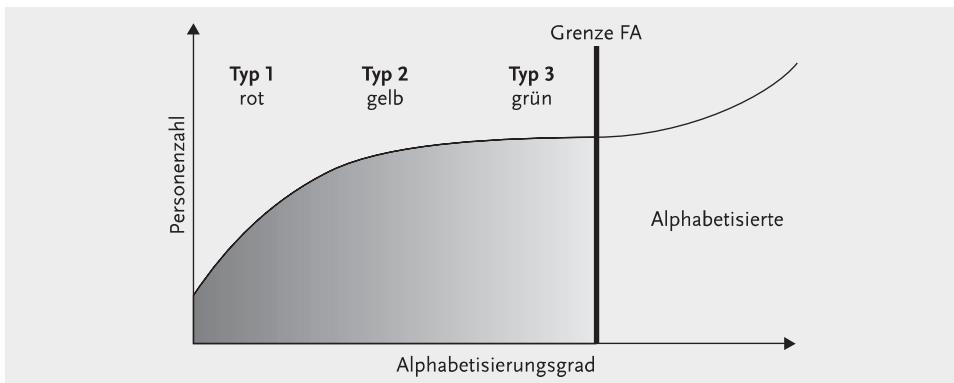


Abb. 1: Veranschaulichung der Typenbildung auf Grundlage des jeweiligen Alphabetisierungsgrades⁴

Deutlich wird zuallererst die Verteilung auf einem Kontinuum. Als Nächstes ist erkennbar, dass erst die Festlegung der Grenze (als institutionell abgesicherte Konstruktion!) festlegt, wer innerhalb dieses Kontinuums als alphabetisiert bzw. als nicht alphabetisiert gilt. Die Verteilung innerhalb der konstruktiv-institutionell gewonnenen Gruppierung (relativ wenige im untersten und deutlich mehr am oberen Leistungs-

2 Das ist der Weg, den Wagner/Eulenberger (dies. 2008) eingeschlagen hatten.

3 Wenngleich die Belastbarkeit der Daten grundsätzlich in Frage gestellt werden muss, kann zumindest als gesichert gelten, dass damals eine wesentlich niedrigere Grenze zur Messung herangezogen wurde.

4 Aus Wagner/Schneider 2008: 58.

niveau) beruht bislang nur auf Schätzungen. Anhand des bisherigen Forschungsstandes legen sich weitere Differenzierungen innerhalb der Gruppe der funktionalen Analphabeten nahe. Anhand eigener früherer Untersuchungen wurden drei Typen identifiziert (vgl. ausführlich Wagner/Schneider 2008). Anhand des empirischen Materials können diese Zuordnungen identifiziert werden, korrespondieren aber bislang noch nicht mit repräsentativen Ergebnissen. Die Typen können somit als empirisch gewonnenes Differenzierungsmodell dienen. Sie erbringen bereits in dieser Form die Begründung dafür, eine Homogenität der Gesamtgruppe der funktionalen Analphabeten als nicht zutreffend zu bewerten, und sie verweisen zugleich auf spezifische Regelhaftigkeiten, die sich für die Alphabetisierungspraxis als bedeutsam herausstellen.⁵ Nachfolgend werden die drei ermittelten Typen vorgestellt. Es handelt sich dabei um die Typen (1) „befangen“, (2) „hin und her gerissen“ und (3) „auf dem Absprung“. Der Name des jeweiligen Typs ergibt sich aus einem In-vivo-Kode,⁶ dies soll zu einer einprägsamen Bezeichnung verhelfen. Alle Typen werden dann anhand relevanter Kategorien bzw. Subkategorien charakterisiert und in ihrer relationalen Eigenständigkeit konzipiert (alle nachfolgenden Zitate aus ebd.: 57ff):

Typ 1: „befangen“

„Nach dem Alphabetisierungsgrad umfasst Typ 1 Menschen, die faktisch gar nicht bzw. völlig unzureichend alphabetisiert sind. Sie können in der Regel ihren Namen schreiben, aber nur mit großer Mühe alle Buchstaben des Alphabets erkennen und sich einige wenige einfache Silben erschließen.“ „Typ 1 ist in seiner *Weltdeutung befangen*, genau wie er sich im Leben *gefangen fühlt*.“

Typ 2: „hin und her gerissen“

Nach dem Alphabetisierungsgrad umfasst Typ 2 Menschen, die alle Buchstaben des Alphabets einigermaßen erkennen und mit ausreichender Zeit sich Silben und einfache Worte erschließen können. [...] Die ambivalente Mittelrolle von Typ 2 ist keine der graduellen Ausprägungen gegenüber Typ 1 und Typ 3, sondern sie erscheint eher als eine Ambivalenz von engem Lebenszentrum (Hier und Jetzt) und erweiterter Lebenswelt.“

Typ 3: „auf dem Absprung“

Nach dem Alphabetisierungsgrad umfasst Typ 3 Menschen, die sicher alle Buchstaben kennen und sich in Ruhe auch schwierige Worte erschließen können. Sie zeigen lediglich größere Schwächen in der Orthographie und/oder in der Grammatik. Sinnverstehendes Lesen gelingt nur ansatzweise. [...] Typ 3 erfährt seine Schriftsprachprobleme als Kränkung oder als zu lösende Aufgabenstellung. Er will nicht in die Gruppe der funktionalen Analphabeten zurückversetzt werden – er orientiert sich nach vorn.“

5 Dies zeigt die einhellige Rückmeldung aus der Alphabetisierungspraxis auf die von PASS alpha erarbeitete Handreichung (vgl. apfe 2007).

6 Bei der Interviewanalyse fanden sich in einem zum jeweiligen Typ gehörenden Interview markant kennzeichnende Begriffe, die zur Veranschaulichung des ganzen Typs herangezogen wurden. Mit ihnen soll auf Deutungen verwiesen werden, die direkt aus dem empirischen Material gewonnen werden konnten.

(d) Abgrenzung und Verhältnisbestimmung zur Legasthenie

Mit der allgemeinen Begriffsbestimmung ergibt sich die Notwendigkeit, sich zu anderen Kategorisierungs- bzw. Definitionsansätzen, allen voran zur Legasthenie, zu positionieren. Eine genauere Bestimmung dieser Beziehung ist schwierig und momentan kaum möglich, da auf beiden Seiten ungeklärte und zum Teil gegensätzliche Erklärungs- und Einteilungsschemata für das *je eigene Bezugsfeld* vorliegen. An dieser Stelle kann dies selbstverständlich nicht mit einem Federstrich korrigiert werden, dennoch scheint es möglich und notwendig, eine Verhältnisabklärung vorzunehmen, die den momentanen Wissensstand berücksichtigt. Dazu einige Merksätze:

Übergreifender Anspruch der quantitativen Alphabetisierungsforschung: Alle Menschen, die nach dem 16. Lebensjahr den aktuell üblichen quantitativen Kriterien der Zuordnung zum funktionalen Analphabetismus im Sinne des Unterschreitens einer notwendigen Leistungs- bzw. Kompetenzgrenze entsprechen, gelten als funktionale Analphabeten.⁷ Dabei ist es unerheblich, welche weiteren Merkmale bestehen.

Perspektive der Legasthenieforschung: Bei aller Unterschiedlichkeit einzelner Theorieschulen bleibt als übergreifendes Merkmal, dass Lese- und Schreibdefizite im Rahmen des naturwissenschaftlich-medizinischen Paradigmas⁸ erklärt werden. Es wird von komplexen Zusammenhängen gesprochen, wobei die konkrete Wirksamkeit fast in allen Belangen kontrovers beurteilt sich darstellt.⁹ Als relativ gesichert können Dysfunktionen in bestimmten Gehirnarealen angenommen werden. Wimmer und Kronbichler beispielsweise fassen ihre Befunde „– mit aller Vorsicht – als Unterstützung für die Hypothese [zusammen], dass bei deutschen legasthenen Personen eine neurologisch bedingte Dysfunktion der linkshemisphärischen okzipitotemporalen Kortexregion gegeben ist [...]. Diese Region ist bei der kategorialen Identifikation und Benennung von visuellen Objekten aktiviert – besonders auf den Gyrus fusiformis wird hingewiesen. Interessanterweise werden diese Regionen besonders aktiviert, wenn die Präsentationsrate von Wörtern und Pseudowörtern erhöht wird, also schnelles Lesen gefordert ist [...]. Zudem liegen einige Studien vor, die darauf hinweisen, dass bei legasthenen Personen eine geringere Aktivierung dieser Region beim Lesen gegeben ist“ (Wimmer/Kronbichler 2002: 97f). Darüber hinaus begegnen eine große Anzahl von Versuchen, genetische Defekte/Besonderheiten für das Auftreten der Legasthenie verantwortlich zu machen.¹⁰

Fazit: Kombination und Verhältnisbestimmung der Perspektiven der Legasthenie- und der Alphabetisierungsforschung: Im neueren Diskurs werden vermehrt Versuche unter-

7 Hierbei ist es gleichgültig, in welcher Sprache eine Alphabetisierung vorliegt, d. h. beispielsweise, wenn eine Person, die in Deutschland lebt, keine Schriftsprachkompetenzen des Deutschen besitzt, aber in einer anderen Sprache alphabetisiert ist, gilt die Person nicht als funktionaler Analphabet.

8 Konkrete Verortungen finden sich dazu in der Neurobiologie und Genetik (Schulte-Körne 2002) bzw. in der Neurogenetikwissenschaft.

9 Beispielsweise die Lateralität – insbesondere der Hand – oder die visuelle Verarbeitungsgeschwindigkeit (vgl. exemplarisch die verschiedenen Beiträge in Schulte-Körne (Hg.) 2002).

10 Vgl. einen Überblick zum Forschungsstand aus dem Jahre 2002 bei Schulte-Körne (2002: 32ff), der aber auch jetzt noch abgebildet wird.

nommen, beide Perspektiven zu verbinden. Trotz geringer Fallzahlen und noch mancher zu lösenden Übersetzungs- und Anpassungsschwierigkeiten deutet sich folgende Verhältnisbestimmung als empirisch nachweisbar an: Es gibt durchaus eine große Zahl Legastheniker, die nicht unter die quantitative Leistungsgrenze des funktionalen Analphabetismus fallen; eine genauere Bestimmung ist hier abhängig vom jeweiligen Messverfahren. Ebenso wird es einen sehr großen Anteil Legastheniker innerhalb der Menge der funktionalen Analphabeten geben. Bei einigen der funktionalen Analphabeten ist dieser Zusammenhang bekannt, bei den meisten hingegen liegen keine Erkenntnisse vor. Dies mag an verschiedenen Faktoren liegen, die mit Zufall, Nichtbeachtung und sozialer Benachteiligung zu tun haben könnten. In unseren Studien konnte dazu ermittelt werden, dass 23 % der Befragten erwachsenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen angaben,¹¹ in ihrer Kindheit oder Jugend als Legastheniker diagnostiziert und damit auch als solche anerkannt worden zu sein.¹²

Faktisch hat diese sich andeutende Erkenntnis weitgehende Auswirkungen auf alle weiteren Spezifizierungen. Die Verhältnisbestimmung genetisch-neuronaler Ursachen und sozialer Komponenten, insbesondere die Frage nach der sozialen Einbindung (vgl. Wagner/Stenzel in Abschnitt II in diesem Band), wäre demzufolge stetig zu konkretisieren.

(e) Kritik der Bezeichnung: Funktionaler Analphabetismus vs. Illiteralität

Spätestens seit der Diskussion um die Defizitorientierung in der Sozialen Arbeit und der Erwachsenenpädagogik am Ende des vorigen Jahrhunderts geraten mit Recht Defizite hervorhebende Definitionen in den Fokus der Kritik. So gründet sich auch die Bezeichnung „funktionaler Analphabetismus“ – wie oben dargelegt wurde – explizit auf eine Kompetenzbestimmung, die allein durch das Nichterreichen einer gesellschaftlichen Norm gekennzeichnet ist. Dies bringt zuallererst eine eingeschränkte Wahrnehmung der Personengruppe mit sich und bereitet damit den Boden für Stigmatisierung, Ausgrenzung und Fremdbestimmung. Dies ist – wie gleichfalls oben dargelegt wurde – durchaus *nicht* die Intention der UNESCO, der Wissenschaft oder der Praxis der Erwachsenenalphabetisierung. Dennoch ist der Weg nicht weit und das Nichtintendierte tritt ein: Menschen werden primär unter der Defizitperspektive wahrgenommen und behandelt. Um dies zu vermeiden, begegnen seit geraumer Zeit Versuche, dies auch definitorisch zu beachten. Der prominenteste Weg besteht darin, nicht länger von funktionalem Analphabetismus zu sprechen, sondern von Illiteralität. Wobei der bloße Austausch der Begriffe noch keinen Gewinn mit sich bringt,¹³ sondern erst ihre Rahmung. So geht es bei der Verwendung der abgeleiteten Begriffe der Literalität, bzw. in der anglierten Form „literacy“, nicht darum, Menschen in literat oder illiterat einzuteilen, sondern „Literalität als Verhaltensvarianz, bezogen auf die Ver-

¹¹ Vgl. ausführlich Kapitel 1.2 (s. u.).

¹² Wenn bedacht wird, dass es in der Schulzeit zahlreicher älterer Teilnehmenden eine solche Klassifikation noch gar nicht gab bzw. diese üblich war, muss die Überlappung als wesentlich größer veranschlagt werden.

¹³ Handelt es sich doch auf dieser Ebene um nichts anderes, als ein gräzisiertes Derivat durch ein latinisiertes zu ersetzen.

wendung gedruckter und geschriebener Informationen zu Hause, am Arbeitsplatz und im sozialen Umfeld“ (Börner 2002: 178) zu sehen. Einerseits wird damit der Aspekt der Relativität der Schriftsprachbeherrschung angesprochen, andererseits wird definitorisch eine wesentliche Erweiterung eingebaut, indem hervorgehoben wird, dass „alle Menschen bis zu einem bestimmten Grad mit symbolisch verschlüsselter Information umgehen“ können (OECD 1995, zitiert in Börner 2002: 178). In diesem Verständnis soll es gelingen, ontologisch-kontextfreie Be- und Abwertungen zu vermeiden und im Gegensatz dazu sozialhistorische und anthropologische Positionen zu berücksichtigen. Literalität wird dabei als eine Form der sozialen Praxis beschrieben, in welcher Lesen und Schreiben jeweils in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Deutungsmustern gesehen werden. Dies kann als Anhaltspunkt benutzt werden, um von „verschiedenen Literalitäten“ zu sprechen und damit die Beherrschung anderer Kenntnisse im Gegenüber zur Beherrschung der Schriftsprache hervorzuheben und damit „zu einer Enttabuisierung des Analphabetismus“ (Linde 2001: 29) beizutragen. Die hiermit vertretene Deutung können wir vollständig unterstützen, versuchen dies aber letztlich nicht durch die hier vorgestellte Begriffssubstitution, sondern durch die Vermeidung generalisierender Zuschreibungen und die Verwendung situations- und akteursspezifischer Handlungsweisen – die Frage der Begriffsbildung bleibt unentschieden, die der Intention sollte es auf keinen Fall sein.

1.2 Quantitative Ergebnisse zur Heterogenität in Alphabetisierungskursen

Im Projekt EQUALS wurde eine quantitative Erhebung durchgeführt. Sie fand unter Teilnehmenden an Kursen in Volkshochschulen und bei anderen Bildungsträgern statt. Insgesamt wurden dabei 121 Teilnehmer in 30 Kursen deutschlandweit befragt.¹⁴ Die Erhebung wurde mittels eines Fragebogens durchgeführt, der neben relevanten sozioökonomischen Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Familienstatus, Erwerbsstatus, eigene Schul- und Berufsabschlüsse und die der Eltern auch spezifische Fragestellungen zum Kursgeschehen zum Inhalt hatte. Nachfolgend sollen einige der aufschlussreichsten Ergebnisse zur Heterogenität der Kursteilnehmenden vorgestellt und entsprechend der Fragestellung dieses Textes interpretiert werden. Die Befragung ist auf Zufallsbasis entstanden, aber dennoch nicht repräsentativ, wohl aber instruktiv für einige nachfolgend genauer zu benennende Facetten der Heterogenitätsdebatte. Eingangs einige Daten zur Stichprobe.

¹⁴ Da in dieser Befragung alle Leseniveaus erfasst werden sollten, wurde eine direkte Befragung gewählt, bei der eine Interviewerin jeweils einem Kursteilnehmenden gegenüberstand, die Fragen vorlas und die Antworten unverzüglich selbst in den Fragebogen eintrug.

Altersverteilung

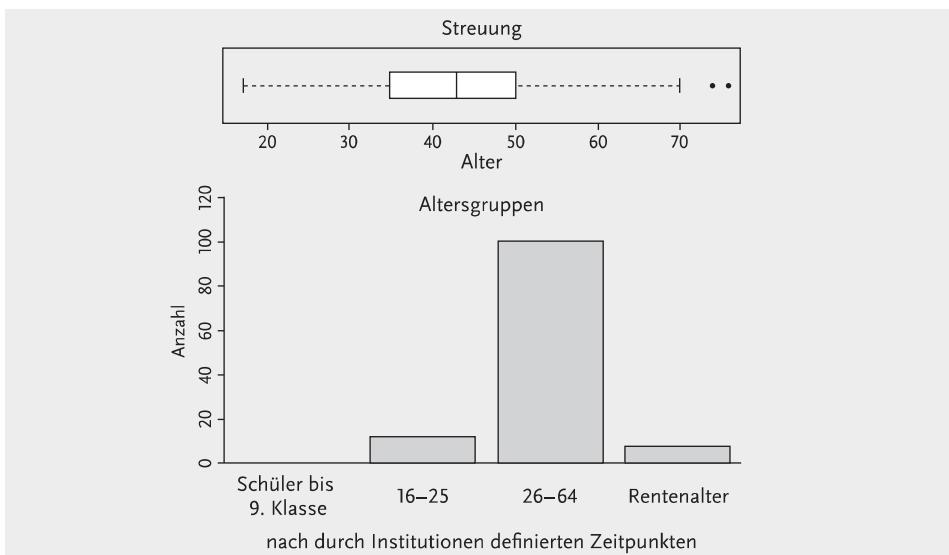


Abb. 2: Altersverteilung

Das durchschnittliche Alter der Befragten liegt zwischen 35 und 50 Jahren. In der grafischen Darstellung wurden die Klassen relevanter organisationsspezifischer Kategorien nachgebildet. Daraus ist zu ersehen, dass es sich bei den Teilnehmern fast ausschließlich um Erwachsene im erwerbsfähigen Alter handelt. Unter den 121 befragten Personen war nur ein Teilnehmer im Schulalter, etwa 10 % der Teilnehmer gehörten der Kategorie der sogenannten U-25 sowie 7 % der Teilnehmer dem Rentenalter an. Der Großteil der Teilnehmer war zum Zeitpunkt der Befragung im Erwerbsalter – zwischen 26 und 64 Jahre (83 %). Der darüberliegende Boxplot zeigt zudem, dass sich die Häufigkeit weit über dem Jugendalter (ca. 35 Jahre) und weit unter dem Rentenalter (ca. 50 Jahre) bewegt.

Erwerbsstatus

Der Erwerbsstatus soll anhand der zwei Fragen „Arbeiten Sie zureit?“ und „Bekommen Sie finanzielle Unterstützung?“ beschrieben werden:

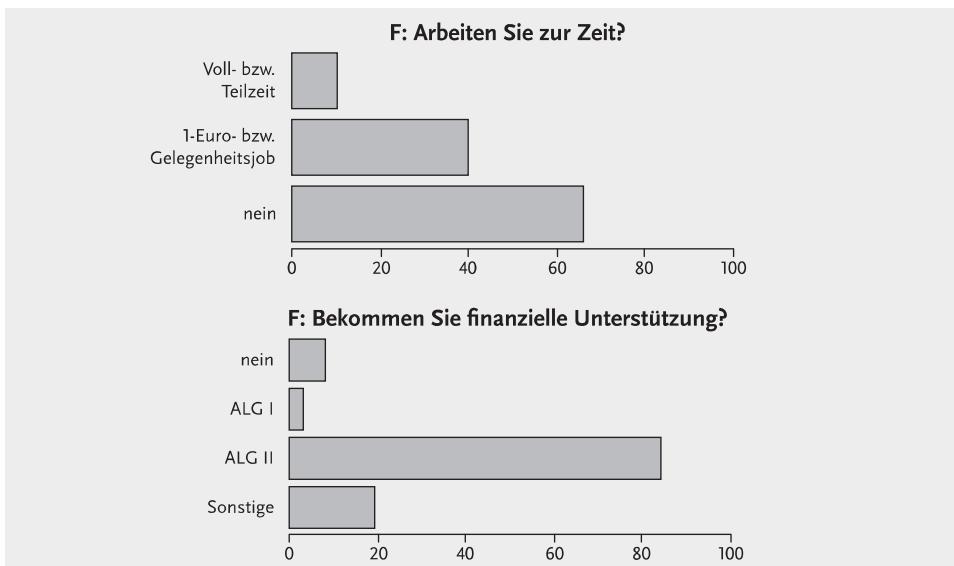


Abb. 3: Erwerbsstatus

Danach zeigt sich hinsichtlich Frage 1, dass nur ein geringer Teil der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Befragung voll- oder teilzeitbeschäftigt (9 %) war. Die anderen gaben an, entweder gar keine Erwerbsarbeit zu haben bzw. in einem 1-Euro-Job, der oft Bestandteil des (ARGE-finanzierten) Kurses ist, zu sein bzw. Gelegenheitsjobs nachzugehen.

In Bezug auf Frage 2 stellt sich das Bild so dar, dass nur ein geringer Teil der Teilnehmenden keine staatliche finanzielle Unterstützung in Anspruch nimmt bzw. Arbeitslosengeld (ALG I) bezieht. Der größte Teil, nämlich 74 %, geben an, ALG II (Hartz IV) zu beziehen. In der Kategorie „Sonstige“ sind Renten bzw. Behindertenrenten zusammengefasst. Kennzeichnend ist eine mehr als offensichtliche Abhängigkeit der Teilnehmer von sozialstaatlichen Transferleistungen.

Bedeutung des Lesens

Die Teilnehmenden wurden gefragt, ob und ggf. was sie in ihrer Freizeit lesen. Ein großer Teil der Befragten (28 %) gab an, gar nicht zu lesen. Der weitaus größte Teil der Teilnehmenden (44 %) sagte, ausschließlich „einfache Sachen“ bzw. Texte zu lesen, wie sie sich alltagspraktisch ergeben, etwa eine Rechnung oder eine Fernsehzeitung. Weitere 10 % wählten die Antwortmöglichkeit „komplexere Sachen“. Damit waren beispielsweise Bücher oder Zeitungen gemeint, die bereits ein höheres Maß an Literalisierung voraussetzen (etwa Romane). Interessant und bedeutsam sind die Ka-

tegrien „Kinderbücher“ (12 %) und „Lernmaterialien“ (7 %). Erstere Kategorie ist die einzige, in der das Lesen im Zusammenhang mit einer davon abgeleiteten kommunikativen Praxis angesprochen wird (also als etwas Geteiltes, gemeinsam Motiviertes und Erlebtes). Auf Nachfragen der Interviewer wurde in allen Fällen erläutert, dass man zusammen mit seinen Kindern oder Enkelkindern lesen würde. Die Kategorie „Lernmaterialien“ deutet hingegen auf ein primär instrumentelles Motiv (Lernen) hin.

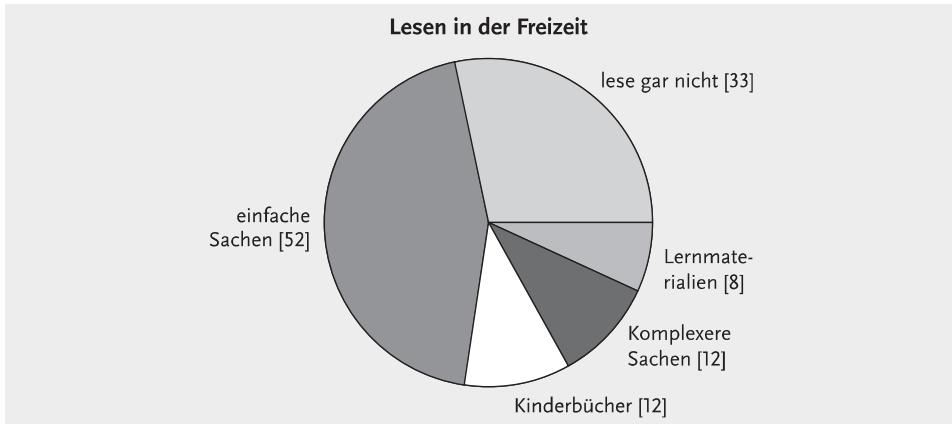


Abb. 4: Lesen in der Freizeit

Der Eindruck, der hier entsteht, ist primär der, dass das Lesen für die meisten der befragten TeilnehmerInnen eine nur randständige alltagspraktische Bedeutung hat.

Persönliche Bewertungen zum Komplex Lesen, Lernen und Erwerbsarbeit

Die nachfolgenden Abbildungen zeigen die Verteilungen der Antworthäufigkeiten auf einige im Komplex zu sehende Fragen. Die beiden Antwortmöglichkeiten zu den vertikal links stehenden Fragen ergaben sich durch die Aufforderung, die jeweiligen Behauptungen („Nicht oft ...“ und „Immer wenn man Arbeit hat ...“) auf die Erfahrung zu beziehen, wann man daran denken muss, nicht lesen und schreiben zu können. Demnach erklären 60 % der Befragten, dass sie oft daran denken, nicht lesen und schreiben zu können, da sie im Alltag häufig daran erinnert werden. Lediglich für ca. 20 % der Befragten stellt dies kein drängendes Problem dar. Es besteht wohl ein Zusammenhang zum Erwerbsstatus, aber dieser ist keineswegs monokausal, denn auch im Falle des Zugangs zu einer Erwerbsarbeit bleibt der Wunsch, lesen und schreiben zu können, bestehen. Diese Grundtendenzen werden durch die beiden jeweils rechts daneben stehenden Fragen indirekt (oben rechts) bzw. direkt (unten rechts) gestützt: Es besteht zwar kein monokausaler Zusammenhang, aber auch der Wunsch, eine Erwerbsarbeit zu besitzen, ist unverkennbar.

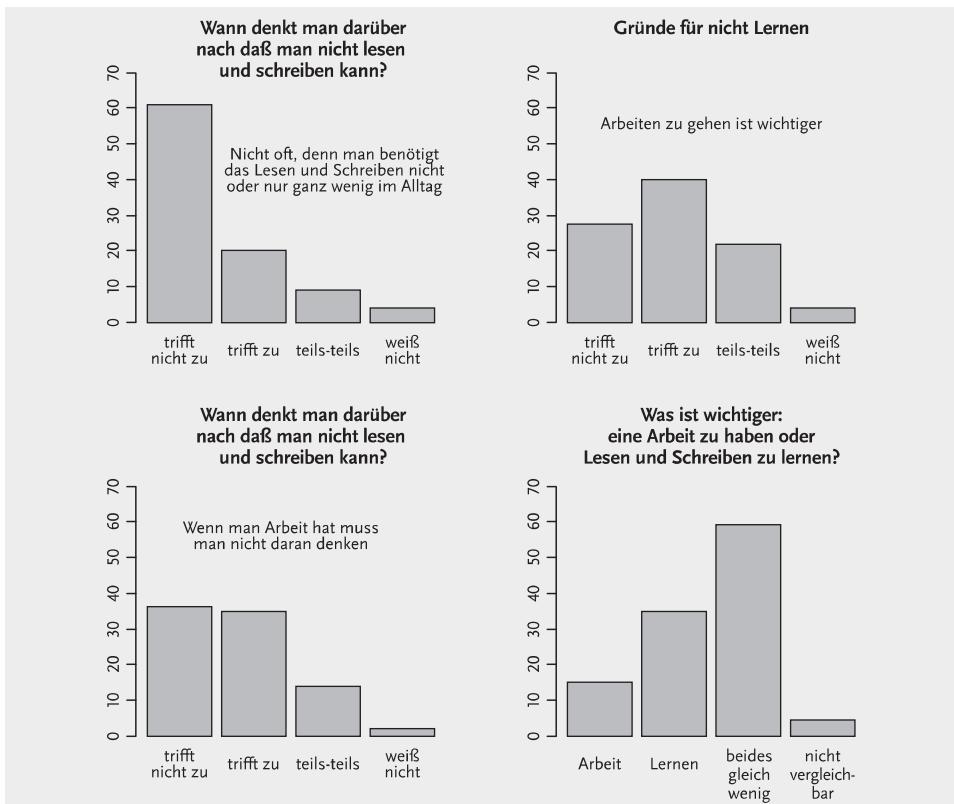


Abb. 5: Persönliche Bewertungen zum Komplex Lesen, Lernen und Erwerbsarbeit

Fazit zur quantitativen Untersuchung

Alterszusammensetzung

Wenn, wie oben dargelegt (vgl. 1.2, c), davon ausgegangen werden kann, dass der Literalitätsgrad in allen Altersgruppen gleichmäßig ausgeprägt ist, kann die gleichfalls oben bereits erwähnte Diskrepanz zwischen Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen und der Gesamtgruppe der funktionalen Analphabeten eindeutig gezeigt werden: Es fehlen unter den Lernenden in Alphabetisierungskursen deutlich die Jüngeren (unter 25 Jahren bzw. sogar unter 35 Jahren) und gleichermaßen die Älteren (ab 65 Jahre): In Alphabetisierungskursen wird die Gesamtgruppe keineswegs proportional abgebildet.

Erwerbsstatus

Es kann kein exklusiver Zusammenhang zwischen Schriftsprachkompetenz und Erwerbsarbeit konstatiert werden, wohl aber eine eindeutige Zuordnung. Die Wahrscheinlichkeit, dass Lernende in Kursen von staatlichen Transferleistungen abhängig sind, ist weit überproportional zur Gesamtbevölkerung (mindestens 75 % sind davon

betroffen). Hingegen kann aus diesen Zahlen nicht das gleiche Verhältnis hinsichtlich der Gesamtgruppe der funktionalen Analphabeten abgeleitet werden. Es ist im Gegen teil davon auszugehen, dass ein wesentlich größerer Anteil der Gesamtgruppe trotz des eingeschränkten Literalitätsniveaus dennoch in Erwerbsarbeit eingebunden ist.

Alltagsbedeutung der Schriftsprachkompetenzen

Für die in Kursen Lernenden erscheinen individuell befriedigende Fähigkeiten im Lesen und Schreiben durchaus alltagsrelevant. Im Falle, dass die Befragten eine Erwerbsarbeit hätten, würde dies offenbar weniger drastisch erfahren, aber der Schriftspracherwerb wird auch dann als wichtig eingestuft. Aber auch hier ist zu vermuten, dass sich bei den 99 % funktionale Analphabeten, die keine Kurse besuchen, andere Konstellationen ergeben. Aus qualitativen Untersuchungen können wir ableiten, dass zumindest das erforderliche Stigmamanagement als überaus belastend eingestuft wird (vgl. Wagner/Schneider 2008: 55f).

2 Zur Motivation für den Schriftspracherwerb im Erwachsenenalter

Der Begriff der Motivation kommt vom Lateinischen *moveare* und bedeutet *bewegen* bzw. auch *verändern*. Somit kann als Grundverständnis für Motivation die Fähigkeit bzw. Kraft oder Neigung, sich zu bewegen bzw. verändern, angenommen werden. Zum Bewegen kann, im Sinne Max Webers, auch Beharren oder Erdulden gehören (ders. 1990). Der Motivation wird schließlich der Wille zugerechnet, zielgerichtet eine Tätigkeit auszuführen. Hier spricht man davon, motiviert zu sein bzw. nicht motiviert zu sein. Es gilt zu beachten, dass jemand durchaus motiviert sein kann, einen Zustand beizubehalten. Aus der zentralen Stellung der Motivation im Rahmen des Diskurses der Erwachsenenalphabetisierung ergibt sich die Dringlichkeit, das Zustandekommen bzw. die Einbettung und Bewertung des Motivationsgeschehens genauer zu analysieren. So argumentieren erfahrene Praktikerinnen und Praktiker häufig in folgender Weise: Wer von den Teilnehmenden motiviert ist, lernt (bei mir im Kurs), wer hingegen nicht motiviert ist, verhindert dies und grenzt sich selbst aus. Diese im Alltag begründete Erfahrung bedarf der vertiefenden Analyse, um differenzierte Vorstellungen zu gewinnen. Im folgenden Abschnitt sollen darum auf Grundlage theoretischer Ansätze zur Motivationstheorie und darauf aufbauend anhand empirischer Erkenntnisse zur Zielgruppe der Erwachsenenalphabetisierung fundierte Reflexionen entwickelt und Grundsätze zur Erwachsenenalphabetisierung abgeleitet werden.

2.1 Motivation und Motiviertheit – theoretischer Rahmen

Das weite Feld der Motivationsforschung bietet eine Reihe verschiedener Ansätze und Perspektiven zur Erklärung des Phänomens und daraus abgeleitet Modelle zu Analyse

und zielgerichteter Beeinflussung. In der Anwendung auf unterschiedliche Felder – von Alltagsbewältigung über Bildungsprozesse bis zum Hochleistungssport – ergeben sich substantielle Spezifika und damit zusammenhängend auch Präferenzen für bestimmte Theorieansätze. Im vorliegenden Rahmen braucht dazu kein allumfassender Überblick geboten zu werden, sondern es gilt, relevante Zugänge in Hinsicht auf die Lernmotivation in der Erwachsenenbildung aufzunehmen (vgl. Siebert 2006). Somit werden die zur Anwendung gebrachten Theorieansätze Erkenntnisinteresse-geleitet skizziert, um einen hermeneutischen Schlüssel zur nachvollziehbaren Analyse des empirischen Materials bereitstellen zu können.

In der Forschung zur Lernmotivation in der Erwachsenenbildung tauchen wiederum unterschiedliche Theorieansätze und Methodenverwendungen auf. Verzichtet man hier auf einen Alleinvertretungsanspruch der jeweiligen Theorien, eignen sie sich in ihrer Kombination u.E. sehr gut dafür, unterschiedliche Aspekte des Motivationsgeschehens zu veranschaulichen und jeweils tiefenschärfer zu ergründen. Um das Thema hinlänglich zu fokussieren, soll es im vorliegenden Beitrag explizit um Entscheidungsprozesse im Rahmen der Aufnahme bzw. um die Weiterführung von Alphabetisierungskursen gehen.¹⁵ Im Fokus stehen die damit verbundenen Motivationsdilemmata der jeweiligen Erwachsenen. Auf der beschreibenden Ebene kann damit das Entscheidungshandeln hinsichtlich der *aktiven Beteiligung* an einem Alphabetisierungskurs identifiziert werden. Im weiter gefassten Verständnis geht es um die Erlangung individuell angemessener Schriftsprachkompetenz. Hinsichtlich der Theorieauswahl sind aufgrund der Erkenntnisabsicht solche Ansätze heranzuziehen, die diese Dilemmasituation zentral in die Analyse integrieren.

In anschaulicher Weise steht die Entscheidungssituation bei der Feldtheorie des Psychologen Kurt Lewin (ders. 1963) im Mittelpunkt. Die für das vorliegende Anliegen relevanten Aspekte der Feldtheorie können folgendermaßen zusammengefasst werden: Das „Feld“ erscheint als ein Konstrukt der Forschenden, mithilfe dessen sie die Entscheidungssituation des jeweils interessierenden Menschen zu verstehen und zu veranschaulichen suchen. Das Feld selbst besteht ausschließlich aus den Deutungen und Bewertungen der Person in der Entscheidungssituation. Diese Deutungen beziehen sich nicht nur auf die Gegenwart, sondern immer zugleich auf die Vergangenheit und die Zukunft: „Ein Individuum sieht nicht nur seine gegenwärtige Situation; es hat bestimmte Erwartungen, Wünsche, Befürchtungen und Tagträume im Hinblick auf seine Zukunft. Seine Ansichten über seine eigene Vergangenheit und über die vergangenen Verhältnisse der psychischen und sozialen Welt sind zwar oft unrichtig, konstruieren aber nichtsdestoweniger die ‚Realitätsschicht‘ der Vergangenheit in seinem Lebensraum“ (Lewin 1963: 95f). Lewin argumentiert hier höchst modern und strikt: Es zählt nur, was das Individuum selbst wahrnimmt und welche Bedeutungen es diesem Wahrgenommenen jeweils beilegt. Somit ergibt sich die charakteristische

¹⁵ Der Terminus „Alphabetisierungskurs“ wird hier im Text nicht organisationsspezifisch auf konventionelle Settings beschränkt, sondern es werden alle Formen der *sozialintegrativen Alphabetisierungsarbeit* (vgl. Schneider/Wagner in Abschnitt I dieses Sammelbandes) unter dezidierter Einbeziehung sogenannter *neuer Lernorte* bedacht.

„Zeitperspektive“, welche „die psychologische Vergangenheit und die psychologische Zukunft auf der Realitätsebene sowie den verschiedenen Irrealitätsebenen insgesamt“ (ebd.) erfasst. In dieser Zeitperspektive erscheinen die Handlungsziele – verbunden mit dem individuellen Anspruchsniveau, mit der momentanen Stimmung und mit der jeweiligen Initiative – sowie die wirkenden Kräfte und Barrieren. Das Individuum ist eingespannt zwischen diesen Kräften inmitten von Hindernissen und gezogen von Hoffnungen und Wünschen. Der, mathematisch gesprochen, resultierende Vektor all dieser Kräfte wird als Lokomotion bezeichnet, d. h. als resultierende Bewegung. In der Adaption des Theoriekonstrukts der Feldtheorie ist es sicher notwendig, die mathematisch-naturwissenschaftliche Rahmung und die damit von Lewin verbundenen Objektivitätserwartungen kritisch zu hinterfragen, aber das eben skizzierte Grundverständnis bildet einen Kernbereich wichtiger aktueller Motivationstheorien.

Wie bereits angedeutet, bietet Lewins Theorie einen direkten Anschluss an konstruktivistische Positionen. Dort heißt es, synonym zu Lewin: „Der kognitiven Theorie des Verhaltens gemäß bestimmt nicht die ‚objektive Situation‘, sondern deren subjektive Wahrnehmung, Interpretation oder ‚kognitive Repräsentanz‘ unser Verhalten“ (Lehr/ Thomae, zitiert in Siebert 2006: 82). Kognitive Repräsentanzen entstehen also aus der Verarbeitung von als relevant empfundenen Lebensereignissen und interdependent schärfen sie ihre Gestalt in ihrer Rückwirkung auf neue Situationen und deren neu erliche Verarbeitung. Ganz im Sinne Lewins wird gesehen, dass die Deutungen der Situationen keinen objektiven Charakter tragen, sondern die Situationsdeutungen ergeben sich auf Grundlage der bisherigen kognitiven Repräsentanzen. Gleichermaßen wird die Einbeziehung des Zeitspekts in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gesehen und sie werden nun auf die Herausbildung von Handlungsstrategien bezogen: „Die Situation weckt Erinnerungen an frühere ähnliche Ereignisse, und sie ist mit Zukunftshoffnungen und -ängsten verknüpft. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft beeinflussen das Erleben der Situation, bestimmen damit deren ‚kognitive Repräsentanz‘ und die Formen der Auseinandersetzung, die Reaktionsweisen oder auch ‚coping-Stile‘“ (ebd.: 141). Damit wird das bei Lewin angelegte Moment der „Zeitperspektive“ für eine eventuelle Lernentscheidung unter dem Stichwort „Wirklichkeitskonstruktion“ in den Fokus genommen: „Ob Erwachsene motiviert sind, sich lernend mit sich selbst und ihrer Welt zu beschäftigen, ist eine Frage der *Wirklichkeitskonstruktion*. Konstruiert werden erstens der Lernanlass und die damit verbundene Lernaufgabe, zweitens das Selbstkonzept als Lernender („was kann ich, was traue ich mir zu?“) und drittens das Lernangebot (welche Lerngegebenheiten und Lernmöglichkeiten existieren?)“ (Siebert 2006: 82). Aufschlussreich sind die daraus abgeleiteten Bedingungsfaktoren dafür, ob ein Ereignis zu einem Lernobjekt wird oder nicht. In der Theorie der kognitiven Repräsentanz hängt dies ab von

- **„Relevanz und Dauer:** Ist das Thema für die Person interessant und beeinflusst es das Leben längerfristig?
- **Interessantheit und Lerngehalt:** Ist es kognitiv interessant, emotional befriedigend (u. U. auch ‚zumutbar‘) und lernhaltig, d. h., enthält es ‚Wissenswertes‘ und ‚Lernbares‘?

- **Beeinflussbarkeit:** Erweitert eine Lernaktivität die Handlungsmöglichkeiten und Problemlösungen?
- **Bildungswert:** Ist das Thema identitätsrelevant, kann es libidinös „besetzt“ werden, ist es emotional befriedigend?
- **Soziale Anerkennung:** Wird das Lernobjekt von Bezugspersonen unterstützt, ist es sozial akzeptiert?“ (ebd.).

In Bezug auf empirisches Material konnte Thomae nachweisen, dass Situationen, die als fremdbestimmt und einengend erlebt werden, die auf ein Ausgeliefertsein hindeuten und die mit keinerlei persönlichem Erfolg bzw. Gewinn assoziiert werden, nicht nur nicht zum Lernen anregen, sondern durch Strategien „der Verdrängung, des Nicht-Wahrhaben-Wollens, der Resignation und Depression, des Sich-Abfindens mit den Gegebenheiten, ohne sie zu akzeptieren, auch evasive Reaktionen, das Flüchten in eine Scheinwelt“ (ebd.: 83) gekennzeichnet sind.

Wie bereits bei Lewin,¹⁶ so setzt sich auch heute in Auseinandersetzung mit konstruktivistischen Positionen die Diskussion fort, ob und inwieweit latent unbewusste Faktoren auf das Entscheidungshandeln der Akteure Einfluss nehmen. Wir vertreten die Position, dass die individuellen Wahrnehmungen zweifellos den subjektiven Bezugsräumen individueller Entscheidungen bilden, dass aber in der Analyse dieser Prozesse die strukturellen, latenten bzw. unbewussten Kräfte gleichermaßen einbezogen werden müssen. Darin klingt eine hermeneutische Perspektive an, die explizit die Rekonstruktion des Wirkens latenter Strukturen zur Forschungsaufgabe erklärt. Erweiternd kann aber zugleich davon ausgegangen werden, dass über das Eingebundensein des individuellen Bewusstseins in gesellschaftliche Deutungsschemata diese latenten Strukturen direkt wirken, auch wenn sie un- oder vorbewusst bleiben. Dies kann insbesondere im Anschluss an Bourdieu und seine Kontroverse um positivistische und idealistische Sinnzusammenhänge (vgl. Bourdieu 1993: 97ff) und die daran entwickelte Doppelstruktur des Habitus in Verbindung gebracht und erklärt werden. Bourdieus Theorie korrespondiert hier mit einer Theorie der Praxis, die nicht nur die Strukturierung von Strukturen, sondern auch das Auftreten von Motivationen als Entstehungsprozess durch konkrete Tätigkeit erklärt. Motivationen werden im Zusammenhang mit der Bedürfnisausprägung in einer konkreten Praxis der Subjekte geschehen und erlangen dadurch ihre konkrete Gestalt. Das heißt, Menschen sind nicht einfach motiviert zu einer Handlung, sondern die Motivation beruht „auf der gegenständlichen Tätigkeit des Subjekts, in der sie [scil. die Bedürfnisse] allein ihre psychologische Konkretheit erlangen“ (Leontjew 1982: 182). Selbstverständlich verhält es sich hinsichtlich der Motivation zur Erwachsenenalphabetisierung in gleicher Weise. Sie ist abhängig von der Bedürfnisausprägung, die mit den konkreten Tätigkeitsfeldern korrespondiert. Tätigkeit und Praxis kann, nun wieder in Bezug auf Lewin, sowohl Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsaspekte tragen.

Fazit: Motive bzw. Motiviertheit für ein bestimmtes Verhalten werden nachfolgend verstanden als Tätigkeits-/Handlungsorientierung in einem realen Kraftfeld, das pri-

16 Dort in der Auseinandersetzung mit Brunswik (vgl. Lewin 1963: 99).

mär durch individuelle Bewertungszumessung existiert. Zur *Rekonstruktion* dieser Tätigkeits-/Handlungsorientierung wird folgender Weg eingeschlagen: Es werden die persönlichen Deutungen, die in Erzählungen, Erklärungen oder anderen sprachlichen Äußerungen der Interviewpartnerinnen und -partner als Datenmaterial vorliegen, als subjektiver Wirkungskosmos rekonstruiert. Kontrastierend dazu erfolgt eine Analyse des relevanten Feldes, wie sie sich aus sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen vornehmen lässt. In diesem Feld, bestehend aus subjektiven und verobjektivierten Kraftlinien, werden die individuellen Handlungserwartungen und die sozial bzw. gesellschaftlich angesonnenen Handlungsanforderungen abgeleitet und auf Übereinstimmungen und Dissonanzen hin geprüft. Besondere Beachtung erfahren die Barrieren der Bewegung. Es gilt, die Frage zu klären, welche gegenwärtigen und welche realen und/oder erinnerten Hindernisse stehen dem selbstbestimmten Lernen entgegen?

2.2 Motiviertheit im Spiegel empirischer Fallbeispiele

Im Rahmen der quantitativen Studie (vgl. oben 1.2) wurden einige wesentliche Ergebnisse einer Befragung präsentiert, in der mittels Selbsteinschätzung der Lernenden die Motiviertheit zum Lernen der Schriftsprache erkundet werden sollte. Auf diesem Wege können durchaus Tendenzen und vor allem statistisches Material zur Situationsbewertung erbracht werden. Es gelingt damit hingegen nicht, die Entscheidungsprozesse als solche zu verstehen und die dabei wirkenden Faktoren in ihrem Zusammenhang zu ermessen. Begreifen wir aber Motivation nicht als einen starren Handlungsvektor, sondern als eine sich im Fluss befindende Handlungsdisposition, die durchaus beeinflussbar ist, dann wird deutlich, dass sich im Interesse der Praxis gerade diese Prozessanalyse als bedeutsam erweist. Im Folgenden geht es demzufolge nicht darum festzustellen, wie viele Personen wozu motiviert oder nicht motiviert sind, sondern das Erkenntnisinteresse liegt darauf, die relevanten Entscheidungsprozesse zu verstehen. Aus dem Verständnis der Prozesslogik kann in der Praxis das Vermögen erwachsen, verständnisvoll, unterstützend und anregend (horionterweiternd) zu agieren. Zur Erreichung dieser Zielstellung soll nun anhand eines Beispiels ein Grundverständnis sowohl für den Gesamtprozess als auch für einzelne Teilespekte gewonnen werden.

2.2.1 Allgemeine Merkmale des Prozessverlaufs

Anhand des empirischen Materials geht es in einem ersten Schritt darum, die individuelle Wahrnehmung und Bewertung der Entscheidungssituation im Hinblick auf Erwachsenenalphabetisierung zu rekonstruieren. Zentral ist dabei die sogenannte Zeitperspektive hinsichtlich vergangener Lernerfahrungen, Lernunterstützungen und Lernbarrieren, gegenwärtiger Situationsdeutungen (inklusive des Selbstkonzepts), sowie erwarteter zukünftiger Anschlusshandlungen angesichts von Wünschen, Versprechen, Fremdbestimmungen und Ängsten. Beim Gegenwartsaspekt ist insbesondere der Lernanlass eingehender hinsichtlich der Bewertung des Lernobjekts zu fokussieren: Relevanz und Dauer, Interessantheit und Lerngehalt, Beeinflussbarkeit

(zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten), Bildungswert (Emotionalität) und soziale Anerkennung. In einem zweiten Schritt geht es um die sozialwissenschaftliche Rekonstruktion des Entscheidungsfeldes mit seinen vielfältigen sozialen Prozessen und den damit verbundenen Interessenlagen bzw. Machtkonstellationen. Beide analytischen Schritte werden selbstverständlich forschungspraktisch eher zirkulär gegangen.

2.2.2 Spezifika des Prozessverlaufs

Anhand eines instruktiven Beispiels¹⁷ werden zentrale Merkmale des Prozessverlaufs herausgestellt und hinsichtlich ihrer Feldkräfte – z. B. förderliche oder hemmende – interpretiert.

In einer Zweiteilung werden dabei (a) die individuellen Wahrnehmungen und Bewertungen der Entscheidungssituation und (b) Hinweise zur Rekonstruktion des Entscheidungsfeldes analysiert. In der Darstellung unter Punkt (a) wird nicht geprüft, inwieweit das Erzählte objektiven Verläufen gerecht wird, sondern es geht hier – ganz im Sinne des oben dargestellten theoretischen Rahmens – einzig und allein darum, wie es individuell erlebt bzw. erzählt wurde. Erst in der Rekonstruktion des Entscheidungsfeldes werden Erkenntnisse zur jeweiligen gesellschaftlichen Situation angefügt.

Person¹⁸ Sch. – In der Spirale des Lernens

Person Sch. war mit einigen Unterbrechungen über zehn Jahre Lernende an einer VHS. Heute tritt sie in der Öffentlichkeit auf und nutzt dazu selbstbestimmt regionale Anlässe wie den Weltalphabetisierungstag oder thematische Veranstaltungen.

(a) Individuelle Wahrnehmung der Entscheidungssituation

Person Sch. gibt an, dass sie als Legastheniker diagnostiziert worden sei, was aber offenbar keine Auswirkungen auf ihre Lerngeschichte hatte. Über ihre frühe Kindheit berichtet sie: *Also, ich bin erst einmal im Kinderheim groß geworden, was ich später dann als Nachteil eigentlich empfunden habe. Obwohl, bei meinem Elternhaus wäre es mir vielleicht nicht so gut gegangen. Aber für die schulische Entwicklung, sage ich mal, spüre ich jetzt: Die haben es in der Schulzeit zwar gut gemeint – ich wurde sehr viel mündlich drangenommen – aber geholfen hat es mir nicht.* Es kann rekonstruiert werden, dass die Lernunterstützung weitestgehend ausblieb, sowohl seitens des Heimes als auch der Schule. Insbesondere erwies sich die eher wohlwollend unverbindliche Einbeziehung in den

¹⁷ Es geht in dieser Darstellung nicht mehr um ein spezifisches Subjekt, sondern um die Illustration von Prozessverläufen und die darauf aufbauenden Deutungen. Aus diesem Grund wird das Beispiel weitestgehend anonymisiert; es wird insbesondere geschlechtsneutral vorgestellt (damit soll eine pauschalisierende Zuordnung vermieden und zugleich ein sensibler Blick für tatsächliche individuelle Erfahrungen entsprechend der Geschlechtszugehörigkeit angeregt werden). Dennoch sind die Zitate keine Konstrukte, sondern ausnahmslos Originalzitate mit leichter sprachlicher Glättung, um auch die Herkunftsregion zu neutralisieren.

¹⁸ Die Verwendung dieser unüblichen Benennung erfolgt, wie eben angedeutet, nicht allein im Bestreben, eine geschlechterneutrale Darstellung zu bieten, sondern der Begriff Person erweist sich im Rahmen der Erwachsenenbildung als zentral (vgl. dazu Wagner „Dysfunktional oder maladaptiv“ in Abschnitt II in diesem Band).

Unterricht als auf lange Sicht nachteilig. Person Sch. verspürte in dieser Lebensphase weder eine kognitive Herausforderung im, noch entwickelte sie eine emotionale Bindung zum Lernen. Die Wende kam mit der Aufnahme in einen Alphabetisierungskurs und der zuverlässigen Zuwendung einer Kursleiterin:

Und da hab ich dann hier in der Volkshochschule dreiundneunzig-vierundneunzig – das kann ich jetzt nicht mehr genauso sagen – die Frau K [damalige Kursleiterin] kennengelernt, und das ist für mich eine Person, das kann man in Worten eigentlich gar nicht ausdrücken, da kommen mir immer die Tränen: die ist eigentlich geboren für diesen Job, kann man wirklich sagen.

Interessanterweise berichtet Person Sch. nicht über markante Lernanlässe oder interessante Lerninhalte; für sie brachte die Begegnung mit einer Kursleiterin die entscheidende Lernanregung. Aus dem Erzählten kann abgeleitet werden, dass das auslösende und immer weiter tragende Element die vollständig Zuwendung der Kursleiterin zu ihr als eigenständiger und markanter Person war. Es entstand keine infantile Bindung, sondern eine der Tendenz nach unterstützende Adressierung. Dies lässt sich daran erkennen, dass die gegenwärtigen Bemühungen und die dabei einbezogene Zukunftsplanung, die wiederum auf den positiven Lernerfahrungen im Alphabetisierungskurs aufruhen, sich unabhängig vom Kursgeschehen etablieren:

Und mein Wunsch wäre, am liebsten in einer Behinderteneinrichtung zu arbeiten und mit Behinderten zusammenzuarbeiten. Aber leider habe ich kein Studium dafür, das werde ich wohl nie machen und auch nie schaffen. Weil, man muss auch in seiner Schwierigkeit, die man hat, Grenzen setzen, und die sind mir jetzt gesetzt. Eigentlich weiß ich da Bescheid. [...] Weil, man wird nirgendwo gefördert, ich möchte auch nicht unbedingt gefördert werden durch das Gesetz, ich möchte eigentlich von einem Menschen in den Arm genommen werden und möchte das, was ich leisten kann, damit an Geld verdienen. Ich möchte eigentlich damit sagen, dass ich keinem auf der Tasche liegen will. [...] Ich will, dass ich weiterkomme, ich weiß, dass ich stehen geblieben bin. Und wenn ich ewig zu Hause bleibe, dann tue ich irgendwann mal, im Prinzip wie ein alter Mensch, der niemanden mehr hat und den ganzen Tag in seinen vier Wänden ist, der tut irgendwann mal verkalken. Deswegen bin ich auch in der Öffentlichkeit, um überhaupt unter Leuten zu sein.

Person Sch. hat eine erste wichtige Lernetappe erfolgreich abgeschlossen; sie kann inzwischen so gut lesen und schreiben, dass sie sich ihre lebensweltlichen Bedürfnisse zu erfüllen vermag. Diese positiven Erfahrungen ermutigen sie, sich ihren Wünschen, Hoffnungen und Befürchtungen zu stellen. Person Sch. wünscht sich, dazugehören, gebraucht und anerkannt zu werden. Sie hofft damit, ihrem Leben Schwung und Sinn zu verleihen und damit ihrer Befürchtung, als isolierter und verkalkter älterer Mensch sitzen zu bleiben, zu entrinnen. Das Lernen im Kurs, die dabei gesammelten positiven Erfahrungen, das realistische Abschätzen der eigenen Fähigkeiten und das Reflektieren der eigenen Grenzen befähigen sie dazu, die Zukunft als kontingent und zugleich als gestaltbar zu entwerfen. Person Sch. lernt, sich Strategien anzueignen und zu nutzen, die sowohl öffentliche Anerkennung als auch persönliche Befriedigung und

Selbstachtung versprechen und bereits erbrachten. Lernen wurde einmal in Gang gesetzt und läuft im Leben begleitend mit. Damit hat sich Person Sch. etwas mit Unterstützung erkämpft, sie hat sich einen ersten festen Grund zur Bildung errungen.

(b) Hinweise zur sozialwissenschaftlichen Rekonstruktion des Entscheidungsfeldes

Es ist zu vermuten, dass Person Sch. als Kleinkind im Elternhaus vernachlässigt wurde, zumindest wurde ihr kein verlässliches Rollengegenüber angeboten. Die Heimunterbringung in den Achtzigerjahren könnte sowohl wegen Kindeswohlgefährdung als auch wegen Vernachlässigung bzw. durch Abschieben ins Heim veranlasst worden sein – Genaueres ist nicht mehr in Erfahrung zu bringen. Die Wirkungen der Heimunterbringung zeigen eher typische Merkmale einer geschlossenen Unterbringung ohne persönliche Adressierung. Das Nebeneinander von Heim und Schule zeigt dominante Versorgungs- und Verwahrungsmotive. Damit ist gesagt, dass für Kinder und Jugendliche wie Person Sch. eine Karriereverschiebung ins Gleis „bildungfern, antriebslos, ungefährlich und demzufolge abhängig von lebenslanger Alimentierung durch Maßnahmebestimmung und Transferleistungen“ in Gang gesetzt wurde. Genau dies hat Person Sch. intuitiv erspürt und versucht sich nun Schritt für Schritt aus dieser Sackgasse zu befreien. Momentan meint sie, eine Nische finden zu müssen, die ihren realen Möglichkeiten entspricht. Person Sch. wird im weiteren Lern- und Handlungsprozess herausfinden können, was dies bedeutet. Komplementär dazu müssen die Interaktionen mit verschiedenen Funktionssystemen ihre gewachsene Mündigkeit immer wieder erweisen. Es geht um die Inklusions- bzw. auch Partizipationsmöglichkeiten, die Person Sch. geboten werden. Es sind nicht zuletzt die Akteure wohlfahrtsstaatlicher Institutionen, die nachhaltig positiv, aber auch negativ in die Biografie eingreifen können (vgl. Wolf 2009). Dieser Fakt lässt sich in Bezug auf die Vergangenheit klar nachweisen, denn beispielsweise die Heimunterbringung mit ihrer gehemmten Lernstimulation und die Nichtadressierung in der Schule haben den Lern- und Lebensweg von Person Sch. nachhaltig beeinträchtigt, bis zum Augenblick einer Neu-einbindung im Alphabetisierungskurs durch die Kursleiterin. Person Sch. reagiert in ihrer Erzählung auf einen virulenten Missbrauchsvorwurf hinsichtlich nicht gerechtfertigter Transferbezüge. Funktionale Analphabeten sehen sich diesbezüglich in einer Dilemmasituation, die sie häufig in eine vermeintliche Rechtfertigungsposition drängt.¹⁹ Der dabei registrierte Druck wird in der Regel nicht als lernunterstützend interpretiert, sondern erweist sich größtenteils als Verstärkung der Lernbarriere. Hingegen zeichnet sich deutlich das Moment des Ringens um Anerkennung ab: Person Sch. strebt nach eigenbestimmter, sinnvoller und nützlicher Tätigkeit. Sie erhofft für sich die Befriedigung ihres Bedürfnisses nach Nähe, Achtung und Integrität. Es sind also genau die Formen der Verwilderung des Anerkennungsprinzips im ökonomischen Bereich (vgl. Honneth 2011), die auch Person Sch. betrüben und möglicherweise an offensiver Zielerreichung zweifeln lassen. Nur wenn Anerkennung als reale Chance auf eigene Bemühungen im beruflichen Kontext erscheint, kann sich eine optimale Handlungs- bzw. Lernmotivation subjektiv entwickeln.

¹⁹ Vgl. dazu auch das Beispiel von Herrn A. in Wagner/Stenzel in Abschnitt II in diesem Band.

Person Sch. und das Problem der Heterogenität: Im Hinblick auf die Heterogenität kann bei Person Sch. eine Mehrfachzuordnung vorgenommen werden. Person Sch. war diagnostizierter Legastheniker²⁰ und funktionaler Analphabet mit recht geringen Schriftsprachenkenntnissen. Heute hat sie sich notwendige Kenntnisse angeeignet und kann wahrscheinlich als alphabetisiert, mit Sicherheit aber als literalisiert gelten, da sie sich sehr gut in ihrem Aktionsumfeld auskennt und zielstrebig agieren kann. So werden auch an diesem Beispiel das Konstruktivistische und das Relationale der Rede von der Heterogenität deutlich.

3 Im heterogenen Dickicht konstruierter Motivationsfelder – Thesen

I.

Die Rede von der Heterogenität zeigt, dass es um ein sachliches und ein diskursives Problem geht. Beide sind interdependent miteinander verwoben.

Wenn von Funktionalen Analphabeten gesprochen wird, zeigt sich, dass eine institutionell erzeugte und relational gesetzte Gruppedefinition zur Anwendung kommt. Die dabei erfassten Personen sind in Bezug auf die meisten Attribute nicht identisch. Selbst in Bezug auf das Definitionskriterium, den Alphabetisierungsgrad, stellt sich die Gruppe als uneinheitlich dar und sollte zumindest in Typen (hier im Text werden drei vorgeschlagen) differenziert werden.

Im Diskurs zum funktionalen Analphabetismus zeigen sich gleichermaßen erhebliche Unterschiede. Zentrale Diskurse sind unterschiedlichen Paradigmen verpflichtet, beziehen demzufolge unterschiedliche Personenkreise ein – nehmen sich in großen Teilen auch nicht gegenseitig wahr – und verfolgen disparate Zielstellungen. In ihren Wirkungen sind sie gleichermaßen unterschiedlich, was sich durch das Gewicht und die Verteilung ihrer relevanten Steuermedien – Reputation im Wissenschaftssystem, Macht im politischen System und Geld im Wirtschaftssystem – ergibt.

Faktisch bedeutet dies, dass konkrete Personen nicht eineindeutig einer Gruppierung bzw. einem Typ zugeordnet werden können, da unterschiedliche Perspektiven möglich und sogar gebräuchlich sind. Darüber hinaus ist der dynamische Charakter zu beachten, der auf die Beachtung individueller Entwicklung bzw. auf eigengewichtige Lebens- und Lernphasen verweist.

II.

Anstelle von Motivation als Sachverhalt zu sprechen sollte die konkrete Motiviertheit angesichts einer lebensweltlich eingebundenen Praxis thematisiert werden. In Bezug

²⁰ Ob sie wirklich als Kind dahingehend *diagnostiziert* wurde, kann keinesfalls als gesichert angenommen werden, dies kann auch nachfolgender Deutung (evtl. durch Fremdinduktion) geschuldet sein; dass Person Sch. Legastheniker ist, ist hingegen durchaus wahrscheinlich.

auf individuelle Haltungen gegenüber Lernprozessen erscheinen Lernmotivationen als Resultante in einem individuell konstruierten Kraftfeld aus Lernzielen, Lernanlässen und Lernbarrieren. Diese sind wiederum eingebunden in relevante Erfahrungen vergangener Lernprozesse, in die gegenwärtige Einordnung des Lernens in das Tätigkeitsfeld alltäglicher Aufgaben und sie sind verbunden mit Erwartungen, die sich aus Wünschen, Hoffnungen, aber auch Ängsten und Befürchtungen angesichts zukünftiger Aufgaben ergeben. In besonderer Weise stellt sich dies als Problem der Erwachsenenalphabetisierung dar. Hier interagieren die Momente der individuell nachhollenden Alphabetisierung und des Lernens als erwachsene Person, die eine deutliche Konturierung des Lernprozesses erfordern.²¹ Der Lernprozess als solcher muss sich dabei für das Selbstverständnis der Person verbinden lassen mit einer lebensweltlichen Praxis, die ihr das letztlich eigenständige Erreichen gesellschaftlicher Anerkennung in Beruf und sozialer Positionierung ermöglicht. Nur in diesem Kontext, macht Lernen Sinn und die Person ist zu diesem Lernen motiviert.

III.

Das zentrale Merkmal der Erwachsenenalphabetisierung ist das vernetzte Lernen. Die Metapher der Vernetzung kann in zwei Dimensionen gesehen werden. Die erste Dimension bezieht sich auf die Kontextualisierung des Lernens, die zweite auf den Lernprozess selbst. Mit einer Vernetzung des Kontextes des Lernens ist einerseits das Zusammenwirken zentraler Akteure im Umfeld gemeint, die sich sowohl auf die Lernvermittlung, die Lernunterstützung als auch die Perspektive des Lernens beziehen (vgl. dazu Wagner/Schneider „Advokatorische Bildungs- und Netzwerkarbeit“ in Abschnitt IV in diesem Band). Andererseits bezieht sich die Vernetzung des Kontextes auf die Beachtung der Netzwerke der Lernenden, deren Spezifika und Ressourcen explizit in der Erwachsenenalphabetisierung beachtet und genutzt werden sollten.

Hinsichtlich der zweiten Dimension, derjenigen der Vernetzung des Lernprozess im engeren Sinne, kann diese als ein Miteinander folgender Momente gesehen werden (vgl. Siebert 2006: 90ff): Anschlussfähigkeit, Neuigkeit, Relevanz, Emotionalität, Situiertheit, Körperlichkeit, Ästhetisierung, Perturbation (Irritation) und Koevolution. Mit diesen Stichworten ist auf Lernen als ein voraussetzungsvoller Prozess hingewiesen, der in Bezug auf die Lerninhalte anschlussfähig an bisheriges Wissen sein sollte, aber zugleich Neues bieten muss – diese Balance zu halten ist die Hauptschwierigkeit allen Lehrens. Das Neue muss vom Lernenden in einer konkreten Lebenssituation als relevant, als emotional ansprechend und als ästhetisch passend (zu ihm gehörend und zugleich anregend) erachtet und körperlich erlebt werden. Das Lernen in Gruppen setzt immer eine Koevolution voraus, wobei diese sich nicht nur auf die Lernenden als Gruppe, sondern auch auf die Lehrenden erstrecken sollte – nur wenn die Lernkommunikation als alle bereichernd erscheint, kann sie Vernetzung über Anschlussleistungen erzielen.

21 Vgl. dazu die Ausführungen von Wagner zum Thema in „Dysfunktional oder maladaptiv“ in Abschnitt II in diesem Band.

Literatur

- Apfe e. V., das Forschungsinstitut an der EHS Dresden (Hg.) (2007):** Menschen, die nicht Lesen und Schreiben können. Handreichung für Fachkräfte in Bildung, Beratung, Betreuung. Dresden
- Börner, Anne (2002):** Erwachsene auf dem Weg zur Schrift. Analphabeten in Deutschland. In: Schulte-Körne, Gerd (Hg.): Legasthenie. Bochum, S. 163–187
- Bourdieu, Pierre (1993):** Soziologische Fragen. Frankfurt am Main
- Coleman, Daniel (2007):** Social Intelligence. The New Science of Human Relationships. London
- Haarmann, Harald (1990):** Universalgeschichte der Schrift. Frankfurt am Main
- Honneth, Axel (2011):** Verwilderationen. Kampf um Anerkennung im frühen 21. Jahrhundert. In: APuZ, 1–2, S. 37–45
- Krus, Eberhard (2007):** Die Normalität der primären Sprachentwicklung – mögliche Zusammenhänge mit der Lese-Rechtschreib-Störung (Legasthenie). In: Schulte-Körne, Gerd (Hg.): Legasthenie und Dyskalkulie. Bochum, S. 37–44
- Leontjew, Alexej (1982):** Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit. In: Beiträge zur Psychologie 1. Berlin
- Lewin, Kurt (1963):** Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften. Bern
- Linde, Andrea (2001):** Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland: Kein Thema für die Erwachsenenbildung? In: Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung. Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Universität Hamburg, S. 27–29
- Linde, Andrea (2004):** Sind Sie funktional alphabetisiert? Auf der Suche nach geeigneten Begriffen und Konzepten. In: Alfa-Forum, 18. Jg., S. 54–55
- Luhmann, Niklas (2002):** Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.) (2008a):** Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
- Schulte-Körne, Gerd (2002):** Neurobiologie und Genetik der Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie). In: Ders. (Hg.): Legasthenie. Bochum, S. 13–42
- Schulte-Körne, Gerd (Hg.) (2002):** Legasthenie. Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte. Bochum: Dr. Dieter Winkler
- Schulte-Körne, Gerd (Hg.) (2007):** Legasthenie und Dyskalkulie. Aktuelle Entwicklungen in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft. Bochum: Dr. Dieter Winkler
- Siebert, Horst (2006):** Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. In: Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld

- Wagner, Harald/Eulenberger, Jörg (2008):** Analphabetenzahlen – Probleme, Forschungsstrategien und Ergebnisse. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Münster u. a., S. 31–45
- Wagner, Harald/Schneider, Johanna (2008):** Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachenkompetenz. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Münster u. a., S. 47–62
- Weber, Max (1990):** Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen
- Wimmer, Heinz/Kronbichler, Martin (2002):** Legasthenie: Neurokognitive Erklärungen auf dem Prüfstand. In: Schulte-Körne, Gerd (Hg.) Legasthenie. Bochum, S. 89–99
- Wolf, Klaus (2009):** Kann die Soziale Arbeit die Biographie ihrer Klienten beeinflussen? In: Behnken, Imbke/Mikota, Jana (Hg.): Sozialisation, Biographie und Lebenslauf. München, S. 240–262

Dysfunktional oder maladaptiv? – Anmerkungen zur Legitimation der Erwachsenenalphabetisierung

HARALD WAGNER

„Erwachsene lernen dauerhaft nicht das, was sie lernen sollen, sondern das, was sie lernen wollen.“ (Siebert 2006: 88)

„Man wird das menschliche Leben nie verstehen, ohne seine höchsten Ambitionen in Rechnung zu stellen. Wachstum, Selbstverwirklichung, das Streben nach Gesundheit, nach Identität und Autonomie, das Verlangen nach Vortrefflichkeit müssen jetzt ohne Frage als eine verbreitete und vielleicht universelle menschliche Tendenz akzeptiert werden“ (Maslow 1978: 11 zitiert in Siebert 2006: 34).

Erwachsenenpädagogik bedarf nicht nur spezifischer Lehr- und Lernmethoden, alters- und lebenslaufentsprechender Settings und sozialer Einbindung, sondern auch einer eigenen Legitimation. Legitimation erscheint in dieser Lehr- und Lernkonstellation als Pendant zur Motivation (vgl. dazu Wagner „Heterogenität und Motivationsdilemmata [...]“ in Abschnitt II in diesem Band). Die Legitimität dieser Bildungsform beeinflusst sowohl die Grundlagen individueller Entscheidungsfindung, sozialer Akzeptanz als auch gesellschaftlicher Unterstützung der Erwachsenenalphabetisierung. Seiner zentralen Stellung wegen wird dieses Problemfeld eingehender analysiert. Es werden dabei empirische Befunde zum Ausgangspunkt genommen und in der Konfrontation mit relevanten Theoriediskursen bearbeitet, um Anregungen für die Einbindung bzw. Organisation der Erwachsenenalphabetisierung zu gewinnen.

Die erkenntnisleitende Fragestellung des Beitrags kann in Worten der Praxis brachial formuliert werden: Ist es erlaubt, erwachsenen Menschen vorzuschreiben, dass und was sie wann lernen müssen? Um dies nicht apodiktisch mit einem Ja oder Nein zu beantworten, soll in einem ersten Kapitel ein Problemaufriss anhand empirischer Befunde geboten werden. Daran anschließend werden die relevanten Konstellationen sowohl theoriegeleitet als auch induktiv durch empirische Bezüge erarbeitet. Im abschließenden Teil werden die identifizierten Muster thesenartig für die Erwachsenenalphabetisierung formuliert.

1 Problemaufriss

In der Schule wird fürs Leben gelernt, heißt es. Was aber bedeutet es, wenn dies nicht der Fall ist bzw. wenn einige Menschen gerade während der Schulzeit nicht gelernt haben, was sie wollten, bzw. nicht erlernt haben, was sie sollten. In dieser Spanne liegt das Problem und hat zwei Gesichter. Das eine Gesicht zeigt, dass der Schulbesuch bei einigen Menschen nicht dazu geführt hat, dass sie das Lernen gelernt haben. Dies verwundert, denn die Fähigkeit zum Lernen ist allen Menschen grundsätzlich gegeben. Das andere Gesicht erscheint als Vexierbild: In der ersten Gestalt zeigt es das, was Menschen lernen wollen, bei minimalem Perspektivwechsel scheint auf, was Menschen lernen sollen – beide Gestalten sind nicht identisch, sondern das eine gerinnt zur Grimasse des anderen.

Um die Metaphorik zu verlassen und zum realen Problem zu gelangen, sollen einige Stimmen unserer Interviewpartnerinnen und -partner deren Sichtweise zumindest andeuten; komplementär dazu kann die Sichtweise der staatlichen und institutionellen Akteure stichpunktartig notiert werden.

Die Sicht der Betroffenen

Anhand von vier Beispielen soll versucht werden, das gesamte Spektrum in anschaulicher Weise zumindest zu umreißen. Die dabei genannten Bezugspersonen sollen nicht im Detail analysiert werden, sondern deren Äußerungen dienen als konkrete Stimme für ein typisches Bezugsfeld; aus diesem Grunde werden die Textbeiträge auch unterschiedlich bleiben hinsichtlich ihrer Länge und der Kontextdarstellung.

Perspektive a: Ein 51-jähriger Lerner in einem von der ARGE initiiertem Kurs legt dar, dass er in seinem Leben schon viel geleistet und hart gearbeitet habe. Dann beklagt er die Ungerechtigkeit zwischen unterlassener Unterstützung durch das Arbeitsamt und der generalisierten Forderung nach Kompetenzniveaus. Ersteres illustriert er mit einer Begebenheit beim Arbeitsamt: *Im Prinzip, ich hatte ja selbst die Erfahrung auf dem Arbeitsamt gehabt [als ich meine ganzen persönlichen Daten zum wiederholten Male in ein Formular eintragen sollte], und hab sogar selbst den Vorschlag gemacht, damit die mir nicht, sagen wir mal, moralisch auf den Geist gehen, warum ich nichts ausfüllen kann, hab ich sogar noch gesagt: „Warum tun Sie das denn nicht in den Computer reinmachen?“* Daran anknüpfend argumentiert er: *Ich meine, man kann nicht von jedem verlangen, dass jeder bis zum hohen Alter schreiben tut und lesen tut, wie er es gelernt hat – das funktioniert nicht.* In seiner Perspektive hat ein Mensch seines Alters also ein Recht auf Unterstützung, ohne dabei als renitenter oder unqualifizierter Bittsteller auftreten zu müssen. Es sei zu akzeptieren, dass die Leseleistungen nicht bei allen Menschen bis ins hohe Alter gleich bleiben. Seine Forderung besteht somit in einer strukturellen Unterstützung, z. B. computerunterstützte Datenerfassung anstelle der moralisierenden Nötigung, an einem Alphabetisierungskurs teilzunehmen, da andernfalls Leistungskürzungen angedroht würden. Mit seiner Ablehnung gegen den undifferenzierten Anspruch auf Schriftsprachkompetenz gibt er aber keineswegs sein Verlangen nach der Gewährung seiner Grundrechte ab. Auch hier bezieht er in seine Vorstellungen

ein Miteinander von Akzeptanz und Unterstützung ein: *Aber in der heutigen Zeit braucht man ja nicht nur mündlich, sondern man muss sehr viel Schriftliches ausfüllen. Und da braucht man Leute, die einem das ausfüllen. Da gibt es weder welche auf den Ämtern, man muss Zeit haben, jemand zu finden. Und wenn man das nicht hat, ist man eigentlich erschossen, im Prinzip. Weil, wenn man sich die Gesetzgebung nicht erlesen kann, hat man Schwierigkeiten, die eigentlich durchzusetzen.* Seiner Meinung nach müssten also andere Wege gefunden werden, damit bürgerschaftliche Beteiligung nicht von einem spezifischen Schriftsprachkompetenzniveau abhängig ist.

Perspektive b: Ein Teilnehmer eines gleichfalls von der ARGE initiierten Alphabetisierungs- und Grundbildungskurses gesteht im Interview ein, dass er sich beim Einstellungstest für den Kurs strategisch verhalten habe, um an der Maßnahme teilnehmen zu können: *Ich hab mich absichtlich dumm gestellt, weil ich in den Kurs wollte.* Er begreift diesen Kurs als persönliche Chance, seine Kompetenzen weiterzuentwickeln und darüber hinaus eine gute Zeit mit der Lernergruppe zu verleben. Er berichtet davon, dass er überaus aktiv das Gruppenklima bestimmt und sich wohl fühlt (dies konnte durch eine begleitende Beobachtung vollgültig bestätigt werden). Darüber hinaus berichtet er, dass sich ihm als Mensch *im mittleren Alter* durch diesen Kurs die Möglichkeit biete, in Ruhe nach weiteren Lebenszielen Ausschau zu halten.

Perspektive c: Eine Taxifahrerin, die bereits auf eine langjährige Berufspraxis zurück schauen kann, berichtet, dass sie nicht Lesen und Schreiben könne. Sie habe ihren Beruf ausüben können, da sie in ihrer Kleinstadt alle Straßennamen auswendig wisse. Höchst problematisch werde es hingegen, wenn jemand in die benachbarte Großstadt gebracht werden wolle. Zum Zeitpunkt des Interviews war sie bereits einige Zeit in einem Alphabetisierungskurs der Volkshochschule und erzählt freimütig von ihren Erfahrungen. Zur gleichen Zeit erklärt sie sich auch bereit, in der Öffentlichkeit aufzutreten und andere zu ermutigen, in Alphabetisierungskurse zu gehen. Ihr Hauptargument besteht darin, dass sie die innere Spannung, stets etwas verbergen zu müssen, nicht mehr ausgehalten habe. Selbst das Zusammenleben mit ihren Freunden und in der Familie sei davon überschattet gewesen. Heute ist sie glücklich und wie von einer schweren Last befreit, da sie sich und anderen eingestanden hat, dass sie nicht lesen und schreiben kann, aber jetzt daran geht, für sich ein stimmiges Niveau zu erreichen.

Perspektive d: Eine junge Frau in einer von der ARGE initiierten Alphabetisierungsmaßnahme versteht nicht, was sie dort soll. Sie empfindet sich durchaus als kompetent, die Belange des Alltags zu gestalten. Sie erkennt wohl, dass ihre beruflichen Chancen eingeschränkt sind, bringt dies aber nicht mit ihren Schriftsprachkompetenzen in Beziehung. Ihre Lernhaltung ist völlig passiv – sie wird, so sagt sie, *auch dies überstehen*.

Die Sicht staatlicher und institutioneller Akteure

Der große Rahmen der offiziellen Sichtweise ist politisch gesteckt worden und lässt sich im weltweit proklamierten Ziel der Halbierung der Analphabetenzahlen bis zum

Ende des Jahres 2012 einordnen. Faktisch geht diese Zielsetzung von der Funktionalität einer Gesellschaft bzw. mit Bezug auf die Vereinten Nationen von der Funktionalität der Weltgesellschaft aus. Moderne Gesellschaften sind auf die auf Schrift basierten Kommunikationsformen angewiesen. Allein durch die universelle Umsetzung dieser Forderung erscheinen Emanzipation aus struktureller Benachteiligung und gleichberechtigte Teilhabe an der Zukunftsgestaltung der Menschheit als realisierbar.

Bildungseinrichtungen der Erwachsenenalphabetisierung verstehen sich als die Transmissionsriemen dieser universell-politischen Zwecksetzung. Sie agieren dabei aus ihrer je eigenen Organisationslogik. Sie übernehmen die Forderung zur Alphabetisierung im Rahmen konkreter Programme und Maßnahmen. Beispielsweise in den Volkshochschulen, als Hauptanbieter solcher Maßnahmen in Deutschland, gewinnen sie in der Etablierung spezifischer Kurse ihre konkrete Gestalt. Hier zeigen sich spezifische Herausforderungen als organisatorische Determinanten (z. B. finanzielle Absicherung der Kursangebote), didaktische Spezifizierungen (insbesondere altersgruppenspezifische Lehr- und Lernformen) und Wege des Zugangs zur Zielgruppe. Andere Bildungsanbieter erscheinen zunehmend auf dem Markt, um mit ihren Angeboten über Transferleistungen (meist Europäischer Sozialfonds) den Betroffenen zur notwendigen Bildung zu verhelfen und zugleich sich als Bildungsträger zu etablieren und auf neue Aufgabenfelder zur eigenen wirtschaftlichen Absicherung zu expandieren.

Mit Arbeitsagentur bzw. ARGE sind spezifische Akteure bezeichnet, die unter dem gesetzlichen Auftrag stehen, Menschen in Arbeitsverhältnisse zu bringen. Als momentan umstritten steht dabei die Finanzierung von Alphabetisierungskursen zur Disposition, d. h., ob es statthaft oder geboten ist, Schriftsprachdefizite als Vermittlungshemmnis auf dem Arbeitsmarkt einzustufen oder nicht. Bei positiver Entscheidung scheinen die Folgen geregelt und unabwendbar: Wer gefördert werden soll, muss sich den Regularien der Arbeitsvermittlung unterwerfen, d. h., es ist ein Weg zwischen Kontrolle und Unterstützung zu gehen. Im Originalton eines Arbeitsvermittlers heißt dies hinsichtlich seiner Sicht auf die Unterstützung: *Wir sind ja dafür da, den Kunden zu helfen und den Kunden auch in Arbeit zu integrieren und das Wichtigste ist damit auch, dass man praktisch lesen und schreiben kann.* Hier fungieren Auftrag und Hilfemöglichkeit erst einmal unreflektiert als Orientierungsrahmen der Vermittlung. Zu hinterfragen wäre, wodurch jemand zum Kunden wird und wie sich damit dessen Rechtsposition ändert.¹

In diesem bewusst facettenartig dargelegten Problemaufriss sollten sich markant unterschiedliche Interpretationen und daraus sich ergebende Konfliktlinien zeigen, um sie im nachfolgenden Text zu verdeutlichen, zu hinterfragen und auf Lösungsmöglichkeiten hinzuarbeiten.

1 Eine Vertiefung dieser Problematik findet sich bei Schneider/Zierold in Abschnitt IV in diesem Band.

2 Legitimationsfelder

2.1 Grundanfragen: Anthropologische Sicht auf selbstbestimmtes Lernen

In der Theorie scheint alles unproblematisch und leicht. So hebt die humanistische Pädagogik hervor, dass das „Streben nach Weltverständnis und Selbstverwirklichung [...] eine anthropologische Grundmotivation“ des Menschen sei (Siebert 2006: 69). Und dass demzufolge alle Menschen gewillt sind, „ihr Leben und ihre Welt human und vernünftig zu gestalten“ (ebd.). Bei Wilhelm von Humboldt, der mit einem im Jahre 1797 verfassten knapp vierseitigen Text dieses Bildungsverständnis wesentlich begründet hatte, liest sich dies folgendermaßen:

„Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Tätigkeit nämlich steht der Mensch, der ohne alle auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Wert und Dauer verschaffen will. [Dabei] liegt es ihm nicht eigentlich an dem, was er von [der äußeren Welt] erwirbt [...], sondern nur an seiner inneren Verbesserung und Veredelung oder wenigstens an der Befriedigung der inneren Unruhe, die ihn verzehrt.“ (ders., 1957: 56)

Aus Humboldts Darstellungen lassen sich zumindest zwei für den vorliegenden Gedankengang gewichtige Momente identifizieren: Bildung erscheint zuallererst als innteres Streben des Menschen, welches zu seiner Veredelung führen solle. Der Zielpunkt dieser Tätigkeit ist der Mensch, was dann so weit interpretiert wird, dass selbst die Lerninhalte nicht das Maßgebliche sind im Gegensatz zum Streben nach Veredelung bzw. innerer Befriedigung. Dies Letztere widerspricht gängigen Vorstellungen und bedarf weiterer Überlegungen (s. u.).

In der direkten Bezugnahme auf die Erwachsenenalphabetisierung muss den Menschen, die als *funktionale Analphabeten* bezeichnet werden, ohne Abstriche das gleiche Recht zuerkannt bzw. müssen ihnen gleiche innere Impulse zugestanden werden, wie Menschen, die sich explizit an Geistesgrößen wie von Humboldt orientieren. Es scheint zwar fragwürdig, ob alle Menschen für sich dieses Bestreben (so) benennen würden, aber ein weites, d. h. ein individuelles bzw. milieuspezifisches Verständnis, rechtfertigt zumindest das dabei angesprochene Element nach eigener Vervollkommnung selbstgesetzter Vorstellungen bzw. Ziele. Hinter diesen etwas pathetisch anmutenden Anspruch darf keine Pädagogik, also auch die Erwachsenenalphabetisierung zurückfallen.

Im Rahmen der humanistischen Pädagogik haben sich im letzten Jahrhundert weitere kritische Erkenntnisse zu dieser Problematik kondensiert. Es ist das bleibende Verdienst von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wie Erich Fromm, die soziale Einbindung des inneren Bildungsstrebens in die Überlegungen aufgenommen und zugleich in ihrer Ambivalenz dargestellt zu haben: Einerseits erweist sich der soziale Einfluss – neben Kognition und Emotion – als zentraler Aspekt der Aktivität des Lernens im Sinne des Bestrebens nach gemeinsamer sinnvoller Tätigkeit. Andererseits aber erscheint soziale Einbindung auch im Gewand gesellschaftlicher Fremdbestim-

mung: Die herrschende „Gesellschaftsstruktur sozialisiert die Menschen so, dass sie tun wollen, was sie tun sollen“ (Siebert 2006: 73). Das innere Streben kann anthropologisch vorausgesetzt werden, die Formen seiner Befriedung hingegen sind primär sozial vermittelt. In positiver Interpretation kann dies als Anregung und Unterstützung gesehen werden, in skeptisch-kritischer Interpretation hingegen werden die Formen der machtinduzierten Fremdbestimmung deutlich und damit einhergehend die Auflösung sozialer Reziprozität und letztlich die Umorientierung des inneren Strebens auf äußere Ersatzbefriedigung.

Hinsichtlich der sozialen Einbindung und Beeinflussung ist der Bogen auch kritisch zur Erwachsenenalphabetisierung zu ziehen.

2.2 Differenzierung: System, Subsystem oder Lebenswelt

Aus anthropologischer Sicht wurde die Ambivalenz der sozialen Einbindung des Lernens deutlich. In der Praxis der Erwachsenenalphabetisierung begegnet diese Problematik unter dem Begriffsfeld der Zwangsteilnahme an Kursen. Hier scheiden sich die Geister, denn es geht um die Legitimität von Ansprüchen und die Forderung nach Unterstützung. Für die Akteure der Erwachsenenalphabetisierung ist es eine selbstverständliche Forderung, dass Alphabetisierungskurse finanziell und rechtlich unterstützt werden. Diese Forderung geht gemeinhin von einem Anspruch ohne Vorleistungen bzw. minimalen Zusatzbelastungen für die Lerner aus. Die Verantwortlichen in den relevanten Institutionen, die die Adressaten dieser Ansprüche der Bildungsträger sind, anerkennen in der Regel gleichermaßen die Unterstützungsnotwendigkeit, allerdings unter strikt regulierten Modalitäten.² Sie sehen sich in der Situation, die Ausgabe von Geldern und die Bereitstellung anderer Ressourcen öffentlich verantworten zu müssen. So kann ein stetiges Ringen im Kontaktbereich dieser Interessenkonstellationen beobachtet werden. Hier geht es um das Abwagen von Ansprüchen auf und Begründungen für Leistungen. Im vorliegenden Unterkapitel soll dieser Widerspruch wissenschaftstheoretisch aufgearbeitet werden. Als Referenztheorien werden die Systemtheorie Niklas Luhmanns (ders. 1985, 2002) und die Theorie des Kommunikativen Handelns Jürgen Habermas (ders. 1985) herangezogen und unter dem Aspekt der Beziehung von System und Lebenswelt und ihrer adäquaten Steuerung dargelegt.³

In der Systemtheorie Luhmanns wird Gesellschaft als evolutionär ausdifferenziertes Miteinander von Funktionssystemen gesehen. Die einzelnen Subsysteme haben dabei je spezifische Funktionen für die Gesamtgesellschaft und Leistungen für die anderen Subsysteme zu erfüllen. Dieses Miteinander gelingt dann am besten, wenn die Subsysteme, bzw. die dazugehörigen Organisationen, nach eigener Logik und insbesondere nach eigenen Zielstellungen mit je spezifischen Steuermedien gesteuert wer-

2 Vgl. auch hierzu die detaillierten Erörterungen bei Schneider/Zierold in Abschnitt IV in diesem Band.

3 Im Interesse der Lesbarkeit werden die Theoriebezüge nur benannt und in ihrer Interdependenz skizziert; vgl. im Überblick Dietz 1993.

den.⁴ Das Subsystem der Erziehung hatte sich als eines der letzten ausdifferenziert,⁵ Luhmann datiert dies auf die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts (vgl. ders. 2002: 112). Auch dieses ausdifferenzierte Subsystem kann nur dann seine gesamtgesellschaftliche Funktion (Erziehung und Bildung aller) und Leistungen für andere Subsysteme (z. B. Grundbildung für das politische System und für das Wirtschaftssystem, körperliche Ertüchtigung für das Verteidigungssystem etc.) erbringen, wenn es ein eigenes Kommunikationsspezifikum entwickelt und ohne Fremdbestimmung anwendet. Diese Systemautonomie darf nicht falsch verstanden werden als Unabhängigkeit von anderen Subsystemen (z. B. Wirtschaftlichkeit; politische Korrektheit), sondern diese „Autonomie beruht auf der *Spezifik* der systembildenden Operationen und ihrer strukturellen Kondensate“ (Luhmann 2002: 114). Dies bedeutet in unserem Fall: Alphabetisierung wird zwar für die gesamte Gesellschaft und in ihrer konkreten Ausprägung für die einzelnen Subsysteme durchgeführt, aber wie das erfolgt, steht einzig im Ermessen des Erziehungssystems und darf nicht fremdbestimmt werden.⁶

Jürgen Habermas zieht, im Gegensatz zu Niklas Luhmann,⁷ die Hauptdifferenzlinie zwischen System und Lebenswelt. Er geht davon aus, dass sich im Zuge der gesellschaftlichen Evolution eine Herausbildung bzw. Ausdifferenzierung dieser beiden Bezugssgrößen einstellt, „indem die Komplexität des einen und die Rationalität der anderen wächst, nicht nur jeweils als System und als Lebenswelt – beide differenzieren sich gleichzeitig auch voneinander“ (Habermas 1985: 230). In den heutigen modernen Gesellschaften stellt sich das Bild so dar, dass die gesellschaftlichen Subsysteme, insbesondere Wirtschaft und Politik, faktisch nur noch mit ihren jeweiligen Steuermedien – Geld für die Wirtschaft und Macht für die Politik – gesteuert werden und sich von lebensweltlichen Bezügen fast vollkommen befreit haben (vgl. ebd.: 455). Die Lebenswelt fungiert dadurch wie ein Subsystem, allerdings mit der Last, den Bestand des Gesellschaftssystems als Ganzes zu tragen und zugleich das Reservoir für Verständigung als Ort der sprachlichen Kommunikation zu sein. Offenbar gestaltet sich dies zunehmend schwieriger, da die beiden dominanten Subsysteme Wirtschaft und Politik mit ihren Medien die Lebenswelt fremdbestimmen, sie kolonisieren. Mit der Skizzierung dieser Differenzierungslinie erreichen wir den eingangs benannten Konfliktbereich hinsichtlich der Erwachsenenalphabetisierung unter einer zweiten Perspektive: Wird Erwachsenenalphabetisierung als politisch geregelt Gebot bzw. als wirtschaftlich motiviertes Angebot eingeordnet, dann gelten fraglos die im jeweiligen Bezugssystem etablierten Steuermedien Macht bzw. Geld. Wird Erwachsenenalphabetisierung hingegen als lebensweltlich verankert verstanden, dann gelten diese Steuermedien nicht, sondern die Grundregeln des kommunikativen Handelns. Diese be-

-
- 4 Luhmann übernimmt dabei die von Talcott Parsons entwickelte Theorie symbolisch-generalisierter Steuermedien (vgl. ders. 1980) und modifiziert sie nach seinen Vorstellungen; bei Habermas findet sich das entsprechende Vorgehen.
- 5 Am Rande sei angemerkt, dass Luhmann davon ausgeht, dass wir momentan die Ausdifferenzierung eines neuen Subsystems als gesellschaftliches Funktionssystem erleben: das Wohlfahrtssystem bzw. System Sozialer Arbeit.
- 6 Allerdings zeigen sich markante Beeinflussungsmöglichkeiten über Umweltbeobachtung und Vernetzung; vgl. dazu Schneider/Zierold hier im Band.
- 7 Die damit zusammenhängende Kontroverse ist in vielfältiger Weise dokumentiert; erstmals 1971 (Habermas/Luhmann 1975; vgl. auch Dietz 1993).

ziehen explizit die Ansprüche Einzelner und die sozialen Regelungen eines Sozialwesens als gleichberechtigt gegenüber strategischen Forderungen ein (vgl. dazu Schneider/Wagner „Sozialintegrative Alphabetisierung“ in Abschnitt I in diesem Band). Legitimation und praktische Umsetzung der Alphabetisierungsarbeit befinden sich in der Schwebe und bedürfen einer rationalen Zuordnung. Diese kann nur in pragmatischen Schritten gewonnen werden.

2.3 Pragmatik: Primat der Perspektive

In einem Zwischenresümee soll das eben theoriegeleitete Problemfeld pragmatisch gewendet werden. In der Sichtweise der Systemtheorie Luhmanns ist das Wirken unterschiedlicher Funktionssysteme in der Gesellschaft an deren eigenlogische Steuerung gebunden. Dies gilt selbstverständlich auch für das Erziehungssystem. In Bezug auf Erwachsenenalphabetisierung, sofern sie sich professionell im Rahmen des Erziehungssystems abspielt, heißt dies, dass mit den dort spezifischen Differenzbegriffen gearbeitet werden muss. Das Hineingreifen anderer Subsysteme wirkt kontraproduktiv und behindert Erziehung. Dennoch – und dies ist die Kehrseite – kann die Gesellschaft eine je kulturspezifische Bildung all ihrer Mitglieder erwarten und darüber hinaus sind die anderen Systeme durchaus berechtigt, die Erfüllung spezifischer Leistungen vom Erziehungssystem zu fordern. Es entsteht hieraus ein Miteinander von Perspektiven, welches dann die größte Funktionalität besitzt, wenn unter ihnen die spezifischen Autonomieansprüche, wie sie oben beschrieben wurden, geachtet und garantiert werden. Der scheinbare Gewinn eines Subsystems, wenn seine Logik im Bereich der Erziehung vorrangig geachtet wird, wird zum Verlust aller – ganz bestimmt auch des scheinbar stärkeren Subsystems. Im Falle der Erwachsenenalphabetisierung bezieht sich dies auf die Dominanz des Wirtschaftssystems. Obwohl die Vormachtstellung des Ökonomischen sich nahezu als Alltagsaxiom durchgesetzt hat, wird die damit verbundene verhängnisvolle Wirkung weder abgemildert, geschweige denn kompensiert. Bildungsprozesse dürfen sich allein aus der Logik des Erziehungssystems ergeben. Gleichermassen zustimmungspflichtig aber ist der Anspruch des Wirtschaftssystems, dass spezifische Bildung bereitgestellt werden muss, um ihr optimales Funktionieren zu gewährleisten. Beide Ansprüche sind legitim, bedürfen ihrer jeweiligen Beachtung und einer spezifischen organisatorischen Umsetzung: Die Organisationen des Wirtschaftssystems dürfen – wie alle anderen Organisationen aller gesellschaftlichen Funktionssysteme – ihre jeweiligen Inklusionsbedingungen formulieren, sie dürfen aber niemanden dazu zwingen, diese erfüllen zu müssen. Die Erfüllung dieser Bedingungen obliegt den Personen selbst, d. h., sie können entscheiden, ob sie diese Bedingungen erfüllen wollen. Wenn sie es wollen, gibt es spezifische Funktionssubsysteme, die sie dabei unterstützen. Eines von ihnen ist das Erziehungssystem mit seinen Kapazitäten, die geforderte Bildung zu vermitteln.

Wird darüber hinaus beachtet, dass es selbstverständlich nicht nur zwei Subsysteme gibt, dann wird dieser Austausch von Ansprüchen und Leistungen komplexer. Dies bezieht sich hauptsächlich auf das politische System und die von ihm geforderten

Leistungen bzw. ihre gesellschaftliche Funktion. Dies bedeutet explizit, dass das politische System durchaus Einfluss auf Inklusionsmodalitäten der Wirtschaft nehmen kann und sogar nehmen muss. Hier wäre an gesetzliche Regelungen wie Antidiskriminierungsgesetze oder die spezifische Förderung bestimmter Personenkreise zu denken.⁸ In der Übertragung auf die Erwachsenenalphabetisierung hieße dies, dass Lösungen gesetzlich vorgesehen werden, die auf den erziehungswissenschaftlich fundierten Lernprozess unterstützend wirken. Unterstützung kann sich insbesondere auf Kontextbedingungen beziehen, um das Lernen von zusätzlichen Belastungen hinlänglich zu befreien. Dass gesetzliche Regelungen tatsächlich in dieser Weise wirken können und wirken, mitunter aber mit relativer Unsicherheit, zeigt sich im Umgang mit Ermessensspielräumen bei der Durchsetzung der Sozialgesetzgebung (vgl. dazu ausführlich Schneider „Ermessenssache“ in Abschnitt V in diesem Band):

In der Lesart des kommunikativen Handelns nach Habermas muss eine weitere Komplexitätssteigerung eingebaut werden: Es geht nicht nur um das gleichberechtigte Miteinander von Subsystemen, dessen Einhaltung schon viel bedeutete, es geht auch nicht nur um die notwendige Rahmensetzung des politischen Systems, sondern es geht darüber hinaus um die Einbeziehung lebensweltlicher Verständigungsprozesse. Wie oben dargelegt wurde, kann demnach eingefordert werden, dass die Einbeziehung Erwachsener in Bildungs- bzw. Erziehungsprozesse unlösbar von einvernehmlicher Verständigung aller Beteiligten ist. Im Rahmen der sozialintegrativen Alphabetisierung (vgl. dazu Schneider/Wagner, in Abschnitt I in diesem Band) geht es entsprechend den Grundlagen des kommunikativen Handelns um die Beachtung objektiver Tatbestände, wie beispielsweise um Inklusionsbedingungen relevanter Subsysteme, um die Konzipierung und Einhaltung sozialer Verbindlichkeiten und um persönliche Präferenzen und daraus abgeleitete Lebenslaufentscheidungen.

2.4 Medium und Form: Erwachsenenalphabetisierung

Es soll nun darangegangen werden, zwei charakteristische Problemkonstellationen der Erwachsenenalphabetisierung eingehend zu analysieren. Einerseits handelt es sich um die Frage des realen Lernerfolges, andererseits um die Zielgruppe der Erwachsenenalphabetisierung. Die damit verknüpften Problemkonstellationen werden bereits in ihrer Formulierung kontrovers behandelt und bleiben es bis in die Diskussion der Erklärungs- bzw. Lösungsvorschläge. Um nicht vorschnell in die allgegenwärtigen Fallstricke – beispielsweise der unreflektierten Parallelisierung zur Schulbildung im Kindes- und Jugendalter – zu tappen, soll nachfolgend anhand *einer* Theoriesicht eine konsistente Analyse vorgetragen werden.⁹ Es handelt sich dabei um Niklas Luhmanns Erörterungen zum Erziehungssystem¹⁰ der Gesellschaft, in welchen der Prozesscharakter der Erziehung in vielfältiger Weise kontextualisiert wird. Für die Erwachsenen-

8 Hier darf nicht fälschlicherweise immer von Defizit oder gar Stigmatisierung ausgegangen werden, wie es u. a. die Unterstützung zur Existenzgründung belegt.

9 Um ein zumindest ansatzweise konsistentes Bild dieses Theorieentwurfes zu bieten, werden nachfolgend längere Passagen zitiert.

alphabetisierung erweisen sich diese Kontexte zwar allesamt als durchaus relevant, in der gegebenen Fokussierung ist es jedoch ausreichend, die medialen Aspekte der Erziehung hervorzuheben und mit empirischen Fragestellungen zu vernetzen.

In einer skeptischen Einlassung in Zusammenhang mit seiner Theorieentwicklung zur Unterscheidung von Medium und Form spricht Luhmann das erstgenannte Dilemma, das der Unwahrscheinlichkeit, etwas zu lernen, an:

„Wenn man individuelle Menschen als Konglomerat autopoietischer, eigendynamischer, nichttrivialer Systeme begreift, gibt es keinen Anlass zu der Vermutung, man könne sie erziehen. Wie ist es möglich, dass man es trotzdem versucht, und dies seit Jahrtausenden mit einem immensen Aufwand an Energie und Intelligenz, Zeit und Interaktion? Ist dies ein grandioser, sich selbst ernährender Irrtum, während in Wirklichkeit doch alles über Sozialisation läuft?“ (Luhmann 2002: 82).

Luhmanns Lösung ergibt sich – wie bereits angedeutet – aus der Unterscheidung zwischen Medium und Form: der Mensch bzw. seine biografische Entwicklung ist das Medium und die Form besteht in der Herausbildung der Person:

„Menschen werden geboren. Personen entstehen durch Sozialisation und Erziehung. Wenn man diesen Unterschied vor Augen hat, liegt es nahe, die Funktion der Erziehung auf das Personwerden von Menschen zu beziehen. Besonders in komplexen Gesellschaften kann man dies nicht nur Sozialisation überlassen. Sie wirkt nicht spezifisch genug und bleibt zu sehr an das Milieu gebunden, in dem sie stattfindet“ (ebd.: 38).

Interessanterweise sieht Luhmann hierbei das gleiche Movens am Werk, wie es oben von Wilhelm von Humboldt benannt wurde, nämlich in einem dem Menschen innewohnenden Streben, in einer menschlichen Unruhe, sich selbst zu bilden, eine Person aus sich werden zu lassen. Genau an dieser Stelle aber muss die zweite Bruchlinie bedacht werden, da sich im Falle der Erwachsenenalphabetisierung beide ineinander verweben: Es geht um die Differenz zwischen der Alphabetisierung von Kindern und der Erwachsenenalphabetisierung. Beide können offenbar weder didaktisch noch vom Standpunkt der Erziehung in eins gesetzt werden. In der doppelten Verschränkung von innerem Streben und Erwachsenenstatus der zu Erziehenden ergibt sich folgende Konstellation:

„Mit der Semantik des unfertigen Kindes definiert die Erziehung gewissermaßen ihr eigenes Spiel. Das Kind ist deshalb für die Pädagogik, solange sie ihre Aufgaben an Heranwachsenden und an Schulen orientiert, das Medium der Erziehung. [Es] geht um konkrete Kinder. [...] Sie erzeugen eine interne Unbestimmtheit, die sie als Un gewissheit ihrer Zukunft vor sich herschieben. Das zeigt sich zunächst an einer Art inneren Unruhe der Kinder, die unbewusst Formen sucht. Für die Heranwachsenden

10 Luhmann stellt Erziehung als ausdifferenzierten zielgerichteten Prozess der Sozialisation an die Seite; beide tragen zur Bildung bei, indem sie Wissen und Können an die Heranwachsenden bzw. auch an Erwachsene vermitteln (vgl. ders. 2002: 175ff).

wird genau das ein Problem. Sie wissen, dass sie noch nicht wissen, wie sie kommenden Anforderungen begegnen werden. [...] Die Umwelt der Zöglinge kommt also der Pädagogik entgegen“ (Luhmann 2002: 89f).

Was Luhmann hier nicht explizit angesprochen, aber implizit genau auf den Punkt gebracht hat, bezieht sich auf das Streben erwachsener Menschen. Erwachsene *sind* Personen. In der oben angeführten Aussage des 51-jährigen Lerners kommt dies zum Ausdruck und es stellt sich die Frage, wie kann hier Erziehung integriert werden? Von Seiten der relevanten Subsysteme scheint dies hingegen eindeutig und eher unproblematisch. Denn Erziehung wird aus dieser Perspektive nicht als Bildung des Einzelnen verstanden, sondern als Lernen von Handlungskompetenzen, die das Zusammenwirken aus Sicht der Subsysteme erwartbar machen:

„Wenn man umformuliert und sagt: Erziehung diene der Erzeugung personaler Verhaltensprämissen, wird zugleich deutlich, was der individualistische Begriff der Bildung unterschlägt: dass Bildung oder Ausbildung eine wichtige Verhaltensgrundregel für *andere* ist. Man setzt im sozialen Verkehr schlicht voraus, dass Leute, mit denen man es zu tun hat, lesen und schreiben können. [...] Das muss funktionieren, auch wenn offen bleibt, wie weit das dadurch symbolisierte Können im Einzelfall nachgeprüft wird und der Nachprüfung standhält. Im Unterschied zum konkreten menschlichen Individuum ist die Person ein Verkehrssymbol der sozialen Kommunikation, und die Erziehung hat dazu beizutragen, dass dieses Symbol im Gebrauch nicht zu Enttäuschungen führt“ (Luhmann 2002: 39f).

In diesem Zitat wird m. E. die ganze Vielschichtigkeit der Erwachsenenalphabetisierung deutlich, insoweit sie die gesellschaftlichen Erwartungen betrifft. Aus dieser Sichtweise gewinnen die Anstrengungen der Alphabetisierungsdekade ihre theoretische Fundierung. Im Rahmen des zuvor Gesagten aber wird deutlich, dass dieses vollständige Ziel bei aller Legitimität mit den lebensweltlich fundierten Grundansprüchen des Individuums kollidieren kann und somit einer dezidierten Beachtung bedarf. Allein die explizite Beachtung der Prämissen des kommunikativen Handelns kann einen Ausgleich über berechtigte Ansprüche hinaus garantieren.

Die Frage, inwieweit die üblichen Bildungssettings auch für Erwachsene akzeptabel sind, kann auch unter der Perspektivität der Anerkennung thematisiert werden. Dies soll an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden, sondern bleibt dem Beitrag zur advokatorischen Netzwerkarbeit vorbehalten (vgl. Wagner/Schneider in Abschnitt IV in diesem Band).

3 Weder dysfunktional noch maladaptiv – Thesen für die Praxis

3.1 Begriffsklärungen

Die auf den ersten Blick etwas sperrig erscheinenden Begriffe der Zwischenüberschrift werden von den durchaus vertrauten Grundworten *funktional* bzw. *Funktion* und *adaptiv* bzw. *Adaption* abgeleitet. Ihre Verwendung variiert je nach Wissenschaftsdisziplin und Verwendungszusammenhang. Darum ist es geboten, im Sinne einer Nominaldefinition, den hier im Text geltenden Grundbezug festzulegen und zu kommunizieren:

Funktional wird entsprechend einer weit gefassten funktionalistischen Position bestimmt: etwas ist *funktional*, wenn es eine notwendige Leistung für ein (Funktions-)System erbringt. Der Begriff „*funktional*“ bezieht sich somit immer auf ein System, im vorliegenden Fall: immer auf ein soziales System mit seinen spezifischen Anforderungen. Die Bezugsgröße ist das System bzw. sind die in ihren Organisationen kondensierten und praktizierten Kommunikationsformen. Die Bezugsgröße ist nie der Mensch; es geht also nicht darum, dass – wie umgangssprachlich formuliert – Menschen funktionieren müssen. Konkrete Menschen tauchen in diesem Zusammenhang nur auf, wenn sie sich an der Kommunikation des jeweiligen Funktionssystems beteiligen (wollen). Hier haben diese Menschen die geltenden Inklusionsbedingungen des jeweiligen Systems zu erfüllen. Dies kann auch bedeuten, dass das System ggf. angesichts konkreter Menschen ihre Inklusionsbedingungen modifiziert. Im Duktus des vorliegenden Textes heißt dies, dass diese Menschen als Personen für das jeweilige System als Kommunikationsteilnehmer interessant sind. *Dysfunktional* bedeutet demnach die Konstellation, in der aus Sicht eines Subsystems die notwendige Funktionserfüllung nicht gegeben bzw. gefährdet ist. Die Gefährdung der Funktionalität zwingt das System zum Einbau spezifischer Sicherungen, diese geschehen im ersten Schritt mittels spezifischer Inklusionsbedingungen. Die Inklusion kann aus der Perspektive eines konkreten Systems auch in der Abwehr von Sprachdefiziten¹¹ oder eingeschränkter Schriftsprachkompetenzen geregelt sein. Das Subsystem legt die Inklusionsbedingungen entsprechend seinen spezifischen Funktionsbedingungen fest.

Adaptiv bezeichnet hier ganz allgemein die Fähigkeit zur Anpassung an eine Umgebung. Hier im Text wird der Begriff konkreter in Orientierung an Jeffrey Young (vgl. Young/Klosko/Weishaar 2005) verwendet. *Adaptiv* zielt dort konkret auf die Ermächtigung eines Menschen, sich die fünf zentralen emotionalen menschlichen Bedürfnisse zu erfüllen: sichere Bindung zu anderen Menschen; Autonomie, Kompetenz und Identitätsgefühl; Freiheit, berechtigte Bedürfnisse und Emotionen auszudrücken; Spontaneität und Spiel; realistische Grenzen setzen und selbst die Kontrolle inneha-

¹¹ Das kann sich beispielsweise auf die Ablehnung eines Referenten auf einer internationalen Tagung beziehen, wenn er die Tagungssprache nicht ausreichend sicher beherrscht, und ist somit keineswegs auf ein unteres Kompetenzsegment limitiert.

ben (vgl. ebd.: 39). In der Theorie Youngs erhält die Beeinträchtigung dieser Fähigkeit durch die Übernahme bestimmter Handlungsskripte den Terminus *maladaptiv* bzw. *maladaptive Schemata*. Daraus abgeleitet wird im vorliegenden Text mit maladaptiv ein Verhaltensmuster bzw. eine Verhaltensdisposition bezeichnet, die sich ausschließlich auf Personen, nicht aber auf Systeme bezieht und Fehlanpassungen der Person im Blick hat. Diese Fehlanpassungen beziehen sich ganz allgemein auf die Erfüllung der fünf genannten Grundbedürfnisse zum ausschließlichen Nutzen der jeweiligen Person. In diesem Zusammenhang können sich eingeschränkte Schriftsprachkompetenzen in den Lebensfeldern moderner Gesellschaften auswirken, indem beispielsweise die Autonomie, ggf. die Kompetenz oder die selbstdägige Kontrolle gefährdet ist. Bereits auf der Ebene der Begriffsbestimmung gilt es aber herauszuheben – und in der vorliegenden Argumentation differenzierter herauszuarbeiten –, dass per se mangelnde Schriftsprachkompetenz keineswegs naturnotwendig zu solchen Fehlanpassungen führt, sondern diese sind, und darauf soll der Begriff explizit hinweisen, allein durch die Spezifika der Interaktion mit der Umgebung bedingt.

3.2 Vier Thesen zur Legitimation der Erwachsenenalphabetisierung

1. Lernen ist eine anthropologische Bestimmtheit

Anthropologie und Kognitionswissenschaft haben plausibilisiert, dass in der Phylogenie des Menschen zwar keine Lerninhalte in das Rad der Vererbung eingeflochten wurden, wohl aber die Fähigkeit, umweltoffen all das zu lernen, was zum Leben im jeweiligen Kontext notwendig ist (grundlegend Damasio 2010). Lernen ist ein komplexer Vorgang, der sowohl rationale als auch gleichberechtigt emotionale Komponenten aufweist. Dies trifft auf alle Menschen zu und erstreckt sich faktisch über ihre gesamte Lebenszeit. Im Lernen erringen Menschen Anteil an „einer Lebenswelt von Bedeutungen“ (Varela 1993: 111). Lernen ist somit untrennbar mit der Lebensgeschichte verbunden, „wie ein Weg, der als solcher nicht existiert, sondern durch den Prozess des Gehens erst entsteht“ (ebd.). Zugleich ist Lernen angewiesen auf soziale Einbettung und wird wesentlich durch diese bestimmt. Dies kann sowohl zur Motivation als auch zur Fremdbestimmung beitragen (vgl. dazu Wagner/Stenzel in Abschnitt II in diesem Band). In der Übertragung auf die Erwachsenenalphabetisierung ergeben sich einige Bedeutsamkeiten. Zuallererst kann, und muss demzufolge, allen Menschen unabhängig von ihren Schriftsprachkompetenzen die anthropologische Fähigkeit zum Lernen zuerkannt werden. In dieser positiven Ausgangsformulierung ist das unbegrenzte Maß der Selbstbestimmung enthalten, gleichfalls aber die Irritation, dass dieses Lernpotential bei vielen sogenannten funktionalen Analphabeten stark verschüttet ist. Somit ist der Weg zur Ermutigung und ggf. zur Kompensation dieser Beeinträchtigungen vorgezeichnet. Zu diesem Zweck sind die Betroffenen bei der Klärung der Bedeutsamkeit der Schriftsprache für ihr Leben und weiterführend zum Finden gangbarer Wege der individuellen Aneignung zu unterstützen. Der professionellen Begleitung obliegt es, über die Kenntnis von Lebensgeschichte und Lebenssituation Hintergründe zu ermitteln, die den Betroffenen in ihrer lebensweltlichen Verwobenheit

eingangs verborgen bleiben; hier sind zuallererst Muster der sozialen Einbindung zu beachten.

2. Systemintegration und Sozialintegration sind different, aber gleichbedeutend

System- und Sozialintegration schließen einander nicht aus, denn sie stellen lediglich verschiedene Perspektiven auf das Feld der sozialen Praxis dar. Beide folgen eigenen kommunikativen Regeln, basieren auf spezifischen Kommunikationsmedien und bedingen einander. Konkrete Menschen bewegen sich faktisch immer in beiden Horizonten. In der Gleichzeitigkeit liegt die Gefahr der Vermischung und letztlich der Dominanz des trivialer gesteuerten Bezugsfeldes. Momentan liegt dieses Übergewicht fraglos auf dem durch Geld gesteuerten Wirtschaftssystem. Mit den Begriffen Funktionalität und Adaption kann zielgenau auf diese beiden Integrationsmodi zugesteuert werden. *Systemintegration* trägt die Gesamtheit der modernen Gesellschaften. Hier dominiert das Moment der *Funktionalität*. Im Interesse des eigenen Bestehens und der Erfüllung der spezifischen Leistungen und der gesamtgesellschaftlichen Funktion sind alle Systeme untrennbar auf funktionale Prozesse angewiesen. Sie steuern diese mittels je eigener Prämissen und symbolisch generalisierter Steuermedien. Um ihr Funktionieren zu garantieren, sind sie auf Personen angewiesen, die sich sachgerecht an der spezifischen Kommunikation beteiligen können. Insofern haben gesellschaftliche Subsysteme nicht nur das Recht, sondern die Pflicht, entsprechende Inklusionsbedingungen zu erstellen. Allerdings muss dies stets in Beachtung der Systemumwelt geschehen. Denn weder werden Leistungserfüllungen durch das Subsystem selbst festgelegt, sondern durch den jeweiligen „Leistungsabnehmer“, noch kann auch die Funktionserfüllung für die gesamte Gesellschaft durch das Subsystem festgelegt werden. Hier sind insbesondere das politische System und die Lebenswelt gefordert.¹² Die *Sozialintegration* kann jetzt klarer als *adaptives* Verhalten von Personen in der Lebenswelt beschrieben werden. Allein die Lebenswelt als Ort (bzw. genauer: Existenzform) des kommunikativen Handelns kann die Zielbestimmungen des Menschseins bzw. der Gesellschaft prozessieren. Selbstverständlich immer im Zusammenspiel mit den gesellschaftlichen Subsystemen, was annäherungsweise als Einbeziehung der objektiven Welt gedeutet werden kann. Hinzu muss die strikte Einbeziehung der Individuen kommen, was der Beachtung der subjektiven Welt entspricht. In Richtung auf die Individuen ist der Maßstab die Befriedigung der oben genannten Grundbedürfnisse. Hieran entscheidet sich die Bewertung einer humanen Gesellschaft. Aus den Prämissen des kommunikativen Handelns wird abschließend deutlich, dass Handlungsnormen und Handlungsmuster des gesellschaftlich gefundenen Konsens bedürfen; dies ist der Bezug zur sozialen Welt. Dekliniert man diese Grundbezüge in den Formen der Erwachsenenalphabetisierung, dann ergibt sich folgendes Bild:

Nur im gleichberechtigten Miteinander der Ansprüche an Schriftsprachkompetenzen ist den Anforderungen moderner Gesellschaften gerecht zu werden. In der konkreten Einbeziehung von Personen und den damit zusammenhängenden Formen des Ler-

¹² Hier wenden wir uns bewusst von Luhmanns Positionen ab (wenngleich diese mitunter in ähnliche Richtung weisen) und übernehmen den kritischen Impetus der Theorie des kommunikativen Handelns.

nens ist in einer Schrittfolge zu argumentieren: Die Subsysteme formulieren ihre Anforderungen an erforderliche Kompetenzen. Das Erziehungssystem nimmt ihre spezifische Kommunikation auf, um die mittels begründeter Didaktik und Methodik angemessene Modalität der Formentwicklung erwachsener Personen zur Anwendung zu bringen. In lebensweltlicher Kommunikation werden diese Ansprüche bedacht, die Modalitäten geprüft und mit den je individuellen Adaptionserwartungen konfrontiert. Lösungen, z. B. Kursbesuche und ihre inhaltliche Ausgestaltung, können nur im Miteinander aller Aspekte gewonnen werden.¹³

3. Der Sozialraum als Begegnungs- und Anerkennungsraum

Sozialintegrative Erwachsenenalphabetisierung orientiert sich sozialräumlich. Damit ist zuallererst eine Fokussierung auf regional bedingte Aneignungsprozesse handelnder Personen gemeint. Hinsichtlich ihrer Ausdehnung ist dies weder rein geografisch noch administrativ zu verstehen, sondern der relevante Sozialraum ergibt sich durch die Nutzungsstrategien der Menschen. Zu ihnen gehören sowohl die institutionellen Akteure, die Erwachsenenalphabetisierung betreiben oder unterstützen, als auch die individuellen Akteure, die entweder selbst lernen wollen oder Bezugspersonen dabei unterstützen möchten. Sozialraumorientierung bedeutet praktisch eine Erkundung hinsichtlich gegebener Bedarfe und Gelegenheiten. Im Rahmen dieser Herangehensweise werden diese beiden Pole einerseits mit *Neigung*, dazu gehören Motivation, soziale Rollen und Persönlichkeit, andererseits mit *Anreiz*, d. h. Verfügbarkeit und Qualität von Gelegenheiten, umschrieben. Bedenkt man die geschätzten Zahlen des funktionalen Analphabetismus und leitet davon die letztlich relevante Zahl der Menschen ab, die für sich individuelle Bildungsschritte gehen wollen, dann wird deutlich, dass bereits in allen kleinstädtischen Siedlungsgebieten genügend Interessierte für Erwachsenenalphabetisierungsangebote anzutreffen wären. Die Zahlen sprechen dafür, ein bundesweites Angebotsnetz variationsreicher Gelegenheiten zur Erwachsenenalphabetisierung zu schaffen¹⁴ und in geeigneter Weise dafür zu werben. Erst Letzteres wird dann dem Aspekt der Anreize gerecht, denn die Schaffung eines Angebotsnetzes garantiert den ersten Schritt dazu in der Form von Gelegenheiten. Im Interesse einer Netzwerkarbeit ist es darum geboten, über differenzierte Wege vorzugehen. In erster Linie wird hier an Öffentlichkeitsarbeit gedacht, die aber allein – darauf deuten unsere Ergebnisse – wenig erfolgreich sind, denn sie bedürfen spezifischer sozialer Ergänzungen. Die nachhaltigste Wirkung kann mittels informeller Mikronetzwerke erzielt werden. Darunter ist die um Beratungen, differenzierte Kursangebote und lebensweltliche Unterstützung, sich über Mundpropaganda etablierende Informationsstreuung und Vertrauensvernetzung zu verstehen (vgl. Ernst „Mit wenig Schrift“ in Abschnitt IV in diesem Band). – Dieser Weg ist trotz seiner scheinbaren Trivialität nicht nur der sachlich adäquate, sondern zugleich der effektivste, denn er ermöglicht die Einbeziehung aller oben diskutierten Anspruchsperspektiven und er-

¹³ Die praktische Umsetzung dieser theoretischen Position soll im Text zur advokatorischen Bildungs- und Netzwerkarbeit unternommen werden.

¹⁴ Virtuelle Plattformen können dabei einen bedeutenden Faktor darstellen, denn damit obliegt es dem Nutzer, darüber zu entscheiden, welche Angebote er tatsächlich nutzen möchte.

öffnet zugleich den Horizont einer sozialräumlichen (Erwachsenen-)Bildungslandschaft.

4. Die Paradoxie der Orientierungsgenerierung und Adressabilität

Die selbstbestimmte Gestaltung von Lernprozessen bei gleichzeitig ablaufender sozialer Einbettung stellt sich unter spezifischen Voraussetzungen als paradox dar. Diese Situation ergibt sich, wenn die soziale Einbettung phasenweise die Entwicklung der Heranwachsenden extrem ungünstig beeinflusst hat (vgl. Wagner/Stenzel „Soziale Einbindung“ in Abschnitt II in diesem Band) und dazu führte, dass das Lernen des Lernens unterdrückt wurde (vgl. Schleiffer 2005). In diesem Fall muss davon ausgegangen werden, dass maladaptive Schemata zu einer Zeit verinnerlicht wurden, als sie offenbar die einzige realistische, d. h. funktionale (!) Handlungsstrategie der Heranwachsenden darstellten (vgl. Damm 2010). Im Erwachsenenalter aber führen diese Muster eher zur Fehlanpassung *aus der Perspektive des Individuums* und wirken sich nachteilig auf seine Lebenschancen bzw. Entwicklungsmöglichkeiten aus. In einigen Fällen sind die Muster so verfestigt, dass eine Fremdinduzierung zum Aufbrechen der Muster notwendig ist. Dies stellt vor diffizile und ansatzweise paradoxe pädagogische Herausforderungen. Sie können beschrieben werden als „eine Tätigkeit, die (erstens) eine Imperfektion oder Not des Menschen, ohne sie aufheben zu können, zu wenden sucht, indem sie (zweitens) dazu beiträgt, dass er seine eigene Bestimmung hervorzu bringen weiß oder (drittens) dazu, dass er gemeinsam mit Anderen solche Bestimmtheiten, die er bereits erworben hat, die seiner Menschwerdung aber konkret entgegenwirken, abbauen kann“ (Tophoven 2007: 282). Insbesondere mit dem dritten Aspekt wird genau das kritische Moment der vorliegenden Studie angesprochen. Demnach gilt es zu fragen, ob die jedem Menschen innewohnenden emanzipatorischen Bestrebungen, also seine wahre „Bestimmtheit“, immer zur Entfaltung kommen können. Im Gegenteil scheint es so zu sein, dass dieses Potential bei einigen Menschen verhindert oder unterminiert wird, dass es also durch *bereits erworbene „Bestimmtheiten“* blockiert wurde und darum spezifischer Interventionen bedarf. Diese können als Aufbau eines lernermutigenden, nicht aber infantilisierenden Bildungssettings bezeichnet werden: Es gilt, eine so sichere Ansprache bzw. Adressierung herzustellen, dass maladaptive Schemata aufgegeben werden und neue Handlungs- und somit auch Lernmuster sich entwickeln und ausprägen können. Die offensichtliche Gefahr besteht darin, dies in einer Treibhausatmosphäre zu erlangen, die mit einer neuerlichen Abgabe der Selbstverantwortung an die Kursleiterin korrespondiert. Das Paradoxe bzw. zumindest Fragile erscheint im Suchen und situativen Aufrechterhalten einer Balance von Sicherheit und Selbstbestimmung (vgl. dazu Wagner/Schneider „Advokatorische Bildungs- und Netzwerkarbeit“ in Abschnitt IV in diesem Band).

Literatur

- Damasio, Antonio (2010):** Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. Berlin: List
- Damm, Marcus (2010):** Praxis der Schemapädagogik. Neue Möglichkeiten und Methoden für psychosoziale Arbeitsfelder. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 8. Jg., Heft 2, S.169–189
- Dietz, Simone (1993):** Lebenswelt und System. Widerstreitende Ansätze in der Gesellschaftstheorie von Jürgen Habermas. Würzburg: Königshausen/Neumann
- Fromm, Erich (1982):** Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Habermas, Jürgen (1973):** Philosophische Anthropologie. Ein Lexikonartikel. In: Habermas, Jürgen: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (1985):** Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (1997):** Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas (1975):** Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Helsper, Werner/Sandring, Sabine/Wiezorek, Christine (2005):** Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden, S. 179–206
- Humboldt, Wilhelm von (1957):** Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: Bücher des Wissens „Wilhelm von Humboldt“. Frankfurt am Main, S. 56–59
- Luhmann, Niklas (1985):** Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (2002):** Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hg.) (1992):** Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Parsons, Talcott (1980):** Zur Theorie der sozialen Interaktionsmedien. Herausgegeben von Stefan Jensen. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Schleiffer, Roland (2005):** Über Lernvermeidung. Eine funktionale Analyse „lernbehinderter“ Kommunikation. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 3. Jg., Heft 4, S. 338–359
- Siebert, Horst (2006):** Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. In: Studientexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann
- Tophoven, Klaus (2007):** Bildung anerkennen, Bildsamkeit wiederherstellen. Praxeologische Konturen der Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 5. Jg., S. 275–299
- Varela, Francisco J. (1993):** Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Eine Skizze aktueller Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Young, Jeffrey E./Klosko, Janet S./Weishaar, Marjorie E. (2005):** Schematherapie. Ein praxisorientiertes Handbuch. Paderborn: Junfermann

Alphabetisierung an Volkshochschulen. Ergebnisse einer bundesweit repräsentativen Befragung

KARSTEN SCHNEIDER/ANNEGRET ERNST/ANJA HENDEL

Die Zahl quantitativer Studien zum funktionalen Analphabetismus ist in Deutschland weiterhin sehr übersichtlich, obgleich im aktuellen Förderschwerpunkt des BMBF einige Aktivitäten in diese Richtung laufen. Die vorliegenden Forschungsansätze lassen sich anhand der befragten Personen grob in zwei Bereiche einteilen. Einerseits werden mit Fachkräften von Volkshochschulen und anderen Bildungsträgern die Anbieter zu Umfang, Inhalten, Struktur und zentralen Leistungsprozessen ihrer Angebote befragt. Mittels dieses Vorgehens wurden 2008 vom Monitor-Projekt die Angebote von Volkshochschulen und anderen Bildungsträgern in den Bereichen Alphabetisierung für Deutschsprachige und Migranten sowie Grundbildung erfasst (vgl. Karg/Viol/Willige 2010). Einen vergleichbaren Zugang wählte eine DIE-Studie, in der 1994 das bundesweite Alphabetisierungs- und Grundbildungssangebot erhoben wurde (vgl. Weishaupt 1996). Andererseits werden die Kursteilnehmer direkt zu ihrer Lebenslage, zur Dauer und Zufriedenheit mit ihrer Kursteilnahme sowie zu den selbsteingeschätzten Lernerfolgen befragt. Ganz aktuell liegen entsprechende Ergebnisse des Alpha-Panels zu Teilnehmern an VHS-Alphabetisierungskursen für deutsche Muttersprachler vor (vgl. Rosenbladt/Bilger 2011). Im Rahmen der LuTA-Studie wurden 2003 die Lebenssituation, Medienausstattung und -affinität deutschsprachiger funktionaler Analphabeten an 29 Volkshochschulen erfasst (vgl. Fiebig/Ragg/Lübs 2003). Dabei überschneiden sich die aus diesen zwei Perspektiven erfassten Inhalte teilweise. So werden zum Beispiel sowohl die Anbieter als auch die Teilnehmer bezüglich des Umfangs der Angebote oder zu Alter und Geschlecht der Lerner befragt. Aufgrund des schwierigen Zugangs findet sich hingegen keine größere Studie, die sich an die große Mehrheit der nicht formell lernenden funktionalen Analphabeten richtet.

Im ersten Jahr des Projekts EQUALS (2008) wurde vom Teilprojekt „Praxisentwicklung“ des Deutschen Volkshochschul-Verbandes eine Befragung von Volkshochschulen durchgeführt.¹ Sie hatte das Ziel, Umfang und Form der bundesweiten Kursangebote für deutschsprachige funktionale Analphabeten zu erfassen sowie die Bedeutung

von Kooperationen für deren Durchführung festzustellen. In verschiedenen Beiträgen der letzten Jahre sind zentrale Ergebnisse dieser Erhebung aufbereitet worden. Im vorliegenden Artikel erfolgt erstmals eine Darstellung von Kurs- und Teilnehmerzahlen sowie von Alter und Geschlecht der Lerner im Vergleich nach Bundesländern. Zudem werden die Beratungs- und Unterstützungsleistungen, die finanziellen Bedingungen sowie die Formen und Erfolgsfaktoren von Kooperation nochmals im Überblick aufbereitet.

1 Erhebung und Stichprobe

In die Erhebung im April/Mail 2008 wurden alle Volkshochschulen einbezogen, die in der zu dem Zeitpunkt aktuellsten Volkshochschulstatistik² (Reichart/Huntemann 2007) einen Alphabetisierungskurs angegeben hatten oder im Lernportal ich-will-lernen.de mit einem entsprechenden Angebot registriert waren³.

Die Entwicklung des Fragebogens erfolgte in Anlehnung an eine DIE-Studie von 1994 (Weishaupt 1996) sowie an Operationalisierungen in der Volkshochschulstatistik. Die folgenden Inhalte wurden erfasst:

- Anzahl der Kurse
- Anzahl der Teilnehmer, Verteilung nach Geschlecht und Altersgruppen sowie spezifische Zielgruppen
- Bezeichnung, Zahl der Unterrichtsstunden und Tageszeit der Durchführung einzelner Kursangebote
- Abbruchquote und diesbezüglich wahrgenommene Ursachen
- Formen der Beratung und Unterstützung im Zusammenhang mit der Kursdurchführung
- Höhe der Teilnehmerbeiträge und Art weiterer Finanzierungsquellen
- Inhalt, Umfang und Bewertung der Kooperation mit anderen Institutionen

Ein Pretest erfolgte bei zwei Volkshochschulen und bei zwei anderen Bildungsträgern.

Im Frühjahrssemester 2008 fanden an 305 der befragten Volkshochschulen Kurse zur Erwachsenenalphabetisierung für deutsche Muttersprachler statt. Von diesen sendeten 223 den Fragebogen ausgefüllt zurück, was einer sehr guten Rücklaufquote von

1 Der Aufbau von und die Arbeit in den Alpha-Bündnissen der sechs Modellstandorte hat von den Erkenntnissen dieser Untersuchung sehr profitiert. Ein herzlicher Dank gilt daher nochmals allen Fachkräften, die sich an der Fragebogen- und Delphi-Befragung beteiligt haben.

2 Aufgrund einer anderen Form der Erfassung gibt es in der VHS-Statistik keine Angaben zur Alphabetisierung und Grundbildung in Bayern. Daher wurde diese Adressliste durch eine Liste des Bayerischen Landesverbandes ergänzt.

3 Die Kontaktadressen von anderen Bildungsträgern mit Alphabetisierungskursen stammten ebenfalls vom Lernportal ich-will-lernen.de, aus dem Institutionenverzeichnis von M. Tröster von 1997 sowie aus Internetrecherchen. Allerdings erwiesen sich einige Adressen hier als nicht weiterführend, da es keine entsprechenden Kursangebote (mehr) gab. Insgesamt konnte mit dem leistbaren Aufwand keine hinreichend vollständige Übersicht anderer Bildungsträger mit Alphabetisierungskursen erstellt werden, so dass angesichts einer zu kleinen Stichprobe auf eine Aufbereitung der Daten verzichtet werden musste.

73 % entspricht.⁴ Abgesehen von Berlin und Sachsen lag der Rücklauf in allen Bundesländern bei über 60 % (vgl. Abb. 1). Hinsichtlich der Verteilung nach Bundesland, Einwohnerzahl, Bevölkerungsdichte und siedlungsstrukturellen Merkmalen sind die erhobenen Daten repräsentativ. Bei 46 Volkshochschulen (15 % von gesamt), von denen kein Fragebogen vorlag, konnten über eine kurze telefonische Befragung zumindest grundlegende Informationen zum Umfang des Angebots erfasst werden. Lediglich von 36 Institutionen (12 %) waren keine Informationen erhältlich.

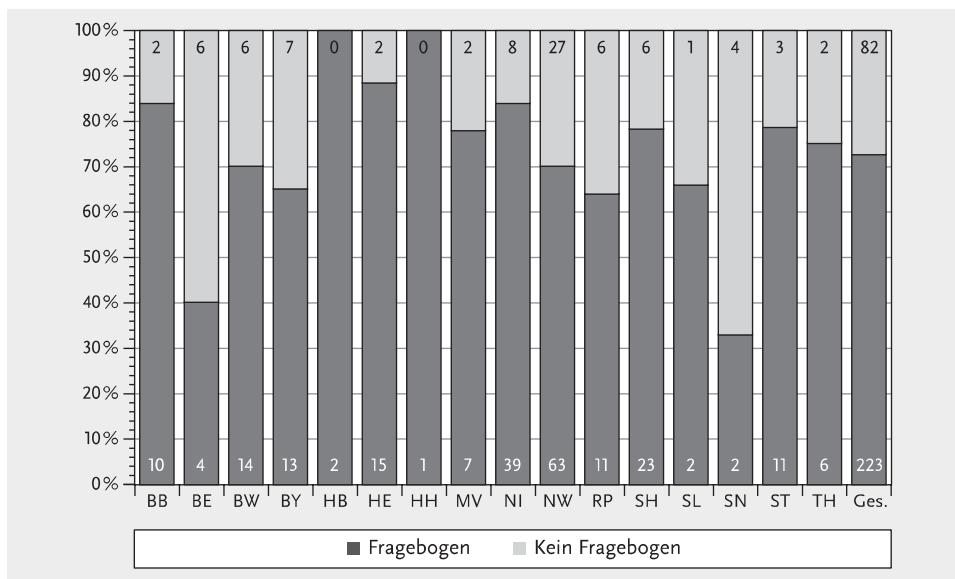


Abb. 1: Rücklauf des Fragebogens differenziert nach Bundesland⁵

Eine Delphi-Befragung⁶ mit zwei Erhebungsrounden diente der Vertiefung der Ergebnisse zur Kooperation. Es wurde vor allem herausgearbeitet, zu welchen Inhalten Kooperation erfolgt, wie die Zusammenarbeit gestaltet wird und welche Erfolgsfaktoren und Hindernisse wahrgenommen werden. Von 48 um Mitwirkung gebeten Volkshochschulen, die bei der Fragebogen-Erhebung besonders vielfältige Kooperationsbeziehungen angegeben hatten, beteiligten sich 29 (60 %) an der Befragung.

-
- 4 Die angeschriebenen Volkshochschulen wurden in zwei Stufen an den Rücklauf erinnert: zunächst Ende April per E-Mail über die Landesverbände, anschließend in der zweiten Mai-Hälfte per telefonischem Nachfassen bei allen Volkshochschulen, die sich bis dahin nicht gemeldet hatten. Falls kein Rücksenden des Fragebogens in Aussicht gestellt werden konnte, wurden zumindest die Kurs- und die Teilnehmerzahl telefonisch erfasst.
- 5 Legende: BB – Brandenburg; BE – Berlin; BW – Baden-Württemberg; BY – Bayern; HB – Bremen; HE – Hessen; HH – Hamburg; MV – Mecklenburg-Vorpommern; NI – Niedersachsen; NW – Nordrhein-Westfalen; RP – Rheinland-Pfalz; SH – Schleswig-Holstein; SL – Saarland; SN – Sachsen; ST – Sachsen-Anhalt; TH – Thüringen
- 6 Eine Delphi-Befragung ist ein mehrstufiges schriftliches Erhebungsverfahren mit Rückkopplung der zwischenzeitlichen Ergebnisse (Bortz/Döring 1995). Im Endergebnis wird die Gruppenkommunikation so aufbereitet, dass aus den Einzelbeiträgen ein Gesamtbild entsteht.

Die Auswertung der vorliegenden Daten aus der Fragebogen-Erhebung erfolgte deskriptiv und mittels verteilungsfreier Verfahren. Die offenen Fragen aus der Fragebogen- und der Delphi-Befragung wurden kategorisiert und zusammengefasst.

2 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

2.1 Kurs- und Teilnehmerzahl

Volkshochschulen führen durchschnittlich vier Alphabetisierungskurse für deutsche Muttersprachler durch, mehr als 50 % der Einrichtungen führen jedoch nur einen oder zwei Kurse durch (vgl. Schneider/Ernst 2009). Ergänzend zu Kursen zum Lesen- und Schreibenlernen finden bei 22 % der befragten Einrichtungen sonstige Grundbildungskurse statt, vor allem in den Bereichen Rechnen und Computernutzung.

Relativ einheitlich gestaltet sich die Intensität der Angebote. Kurse mit bis zu zwei wöchentlichen Unterrichtsstunden haben 62 % der Volkshochschulen im Programm.⁷ 51 % der Anbieter halten Kurse mit drei bis vier Unterrichtsstunden pro Woche vor. Kurse im Umfang von fünf bis neun bzw. mehr als neun Wochenstunden werden nur von 17 % beziehungsweise 2 % der Befragten angeboten. An über der Hälfte der Volkshochschulen finden die Alphabetisierungskurse nur zu einer Tageszeit – also vormittags, nachmittags oder (überwiegend) abends – statt.

Insgesamt führen die erfassten 269 Volkshochschulen 1.111 Alphabetisierungskurse durch. Diese Kurse werden von 8.179 Teilnehmern⁸ besucht. Hochgerechnet auf alle 305 entsprechende Kurse anbietenden Volkshochschulen sind dies etwa 8.800 Teilnehmer in 1.200 Kursen.⁹ Im Herbstsemester 2009/2010 wurden im Alpha-Panel mit rund 1.100 Kursen an 290 Volkshochschulen, an denen insgesamt rund 8.500 Lerner teilnahmen, vergleichbare Zahlen festgestellt (von Rosenbladt/Bilger 2011). In der Studie von Weishaupt, die auf einer Erhebung von 1994 beruht, wurden 965 Alphabetisierungskurse für Deutschsprachige an 317 Volkshochschulen mit 7.444 Teilnehmern erfasst (Weishaupt 1996).

⁷ Es wurde jeweils festgehalten, ob eine Volkshochschule Kurse mit der entsprechenden Stundenzahl durchführt oder nicht. Die angegebenen Prozentzahlen addieren sich daher nicht auf 100 %.

⁸ Die Abweichung der Kurszahlen im Vergleich zur Volkshochschulstatistik 2007 (Reichart/Huntemann 2008) erklärt sich im Wesentlichen dadurch, dass in der EQUALS-Befragung nur nach Kursangeboten für Deutschsprachige und nur nach den im aktuellen Semester durchgeführten Kursen gefragt wird. Die Statistik erfasst hingegen auch Kurse für Nicht-Deutschsprachige und Kurse eines ganzen Kalenderjahres, also von zwei Semestern.

⁹ Dabei gehen wir in einer konservativen Schätzung bei der Hochrechnung nur von den telefonisch nacherfassten Zahlen aus.

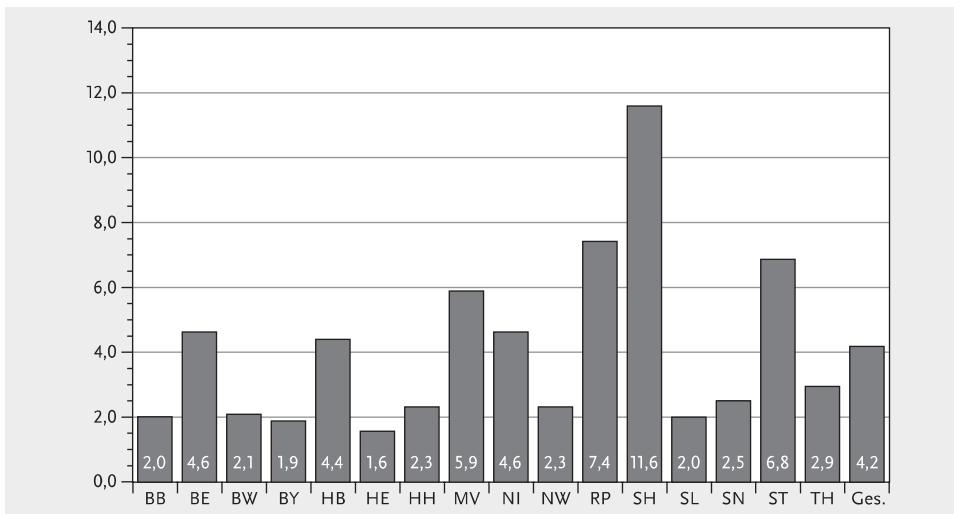


Abb. 2: Kurszahl pro 100.000 Einwohner – differenziert nach Bundesland

Tab. 1: Kurszahl pro 100.000 Einwohner im Ländervergleich

	N	minimal	M	maximal
Brandenburg	11	,5	2,0	4,1
Berlin	6	,4	4,6	13,2
Baden-Württemberg	19	,3	2,1	8,9
Bayern	17	,4	1,9	12,1
Bremen	2	2,7	4,4	6,0
Hessen	16	,3	1,6	6,8
Hamburg	1	2,3	2,3	2,3
Mecklenburg-Vorpommern	8	1,7	5,9	18,4
Niedersachsen	44	,4	4,6	18,4
Nordrhein-Westfalen	78	,3	2,3	8,9
Rheinland-Pfalz	14	1,0	7,4	46,0
Schleswig-Holstein	26	1,3	11,6	41,5
Saarland	2	1,3	2,0	2,6
Sachsen	4	,8	2,5	5,4
Sachsen-Anhalt	12	1,5	6,8	27,5
Thüringen	8	,5	2,9	14,1
Gesamt	268	,3	4,2	46,0

Legende: Im Kruskal-Wallis-Test wurden die Bundesländer Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland und Sachsen aufgrund zu kleiner Teilstichproben ausgenommen (kursiv gesetzt).
 $\chi^2 = 87,533$; $df=10$; $p < .001$

Schaut man sich die Kurs- beziehungsweise die Teilnehmerzahl bezogen auf 100.000 Einwohner an¹⁰, ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern.

Mit 11,6 Kursen pro 100.000 Einwohner ist die Kurszahl in Schleswig-Holstein besonders hoch, in Rheinland-Pfalz beträgt dieser Parameter 7,4, in Sachsen-Anhalt 6,8 (vgl. Abb. 2 und Tab. 1). Mit diesen Kursen werden in Schleswig-Holstein und in Sachsen-Anhalt mehr als 50 Erwachsene der Bezugsgröße erreicht (vgl. Abb. 3 und Tab. 2). In Hessen werden dagegen nur 1,6 Kurse, in Bayern 1,9, in Brandenburg und im Saarland jeweils 2,0 sowie in Baden-Württemberg 2,1 Kurse pro 100.000 Einwohner durchgeführt. Die Teilnehmerzahl beträgt hier weniger als 13 pro Hunderttausend. Wie unterschiedlich die Angebotslage regional ist, verdeutlichen die Minimal- und Maximalwerte: So gibt es Volkshochschulen, deren Alphabetisierungsangebot mit erwarteten 0,3 Kursen nur 1,3 Erwachsene pro 100.000 Einwohner erreicht. In anderen Regionen können 46,0 Kurse für 245,1 Erwachsene pro Bezugsgröße durchgeführt werden, was einer mehr als 150-fach besseren Versorgungslage entspricht.

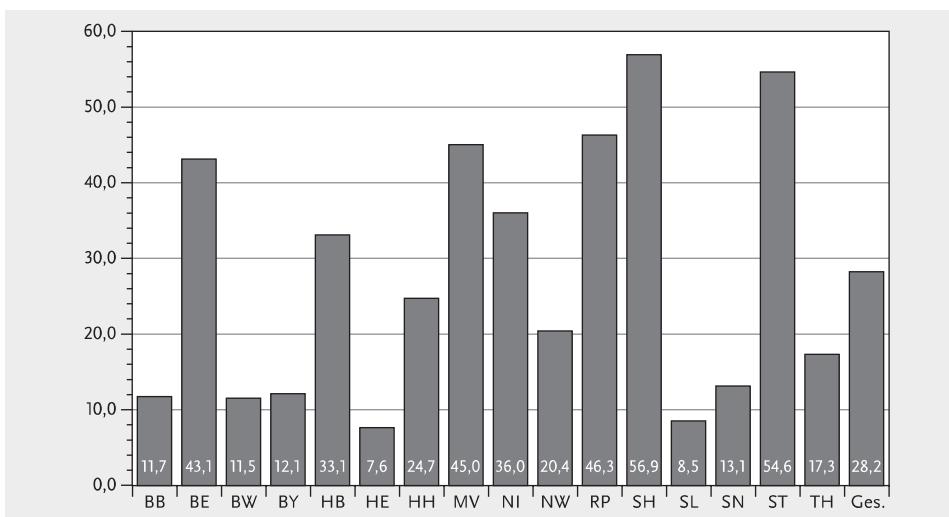


Abb. 3: Teilnehmerzahl pro 100.000 Einwohner – differenziert nach Bundesland

10 Dabei wurde die Zahl der Kurse und Teilnehmer für jede der beteiligten Volkshochschulen in Relation zur Einwohnerzahl der zugehörigen Gebietskörperschaft gesetzt. Eine pauschale Relation zur Gesamteinwohnerzahl eines Bundeslandes wäre nur zulässig gewesen bei einer lückenlosen Angebotserfassung.

Tab. 2: Teilnehmerzahl pro 100.000 Einwohner im Ländervergleich

	N	minimal	M	maximal
Brandenburg	10	2,9	11,7	25,9
<i>Berlin</i>	6	3,1	43,1	133,0
Baden-Württemberg	19	1,9	11,5	71,0
Bayern	17	1,3	12,1	78,8
<i>Bremen</i>	2	26,7	33,1	39,5
Hessen	15	1,7	7,6	12,3
<i>Hamburg</i>	1	24,7	24,7	24,7
Mecklenburg-Vorpommern	7	11,3	45,0	132,6
Niedersachsen	42	3,5	36,0	192,3
Nordrhein-Westfalen	74	2,2	20,4	105,3
Rheinland-Pfalz	14	5,4	46,3	229,7
Schleswig-Holstein	25	7,8	56,9	245,1
<i>Saarland</i>	2	6,6	8,5	10,4
<i>Sachsen</i>	4	5,2	13,1	32,2
Sachsen-Anhalt	12	15,0	54,6	198,3
Thüringen	8	3,0	17,3	70,3
Gesamt	258	1,3	28,2	245,1

Legende: Im Kruskal-Wallis-Test wurden die Bundesländer Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland und Sachsen aufgrund zu kleiner Teilstichproben ausgenommen (kursiv gesetzt).
 $\chi^2 = 82,492$; $df=10$; $p < .001$

In einem Alphabetisierungskurs lernen im Durchschnitt sieben Erwachsene (vgl. Abb. 4). Die mittlere Teilnehmerzahl ist in Hamburg und Berlin mit über 9 überdurchschnittlich hoch. In Brandenburg, Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein, Saarland und Sachsen liegt der Mittelwert bei unter 6 Teilnehmern. Bei 11 % der Volkshochschulen liegt die mittlere Kursgröße bei mehr als zehn Teilnehmern.

Die von den Volkshochschulen angegebene minimale Teilnehmerzahl liegt durchschnittlich bei 5,2 die maximale Teilnehmerzahl bei 10,2 Lernern (vgl. Tab. 3). Mit über 6,0 eher hoch ist die minimale Teilnehmerzahl in Sachsen-Anhalt, Niedersachsen und Berlin. Hingegen weist sie in Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Schleswig-Holstein mit unter 4,0 eher einen niedrigen Wert auf. Die Höchstteilnehmerzahl ist mit über 11,0 Lernern in Berlin, Bremen und Sachsen-Anhalt besonders hoch und mit unter 9,0 Lernern in Brandenburg, Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Sachsen eher niedrig. Ist die Spannweite zwischen Mindest- und Höchstteilnehmerzahl besonders groß (wie in Berlin, Bremen und Schleswig-Holstein) ergeben sich erhöhte Spielräume für die Kursdurchführung.

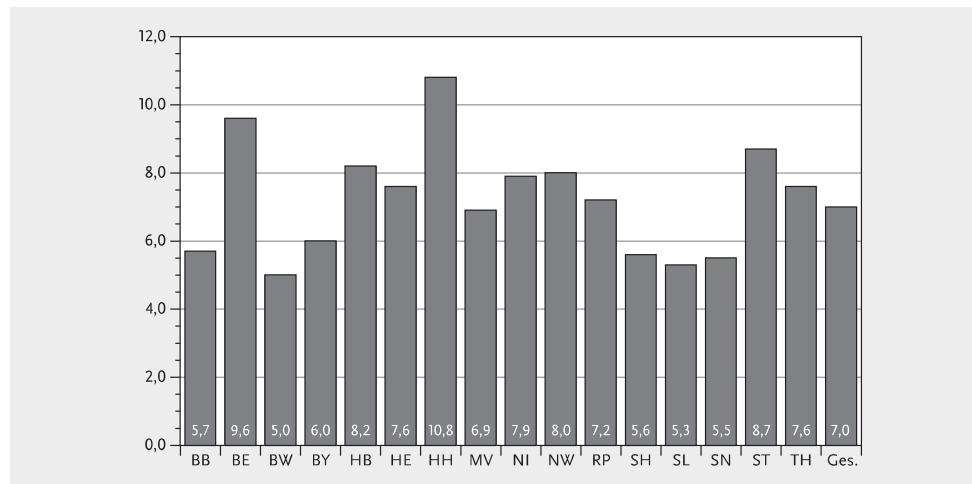


Abb. 4: Durchschnittliche Teilnehmerzahl pro Kurs – differenziert nach Bundesland

Tab. 3: Zahl der mittleren, minimalen und maximalen Teilnehmerzahl pro Kurs im Ländervergleich

	N	M	minimal	maximal
Brandenburg	10	5,7	4,6	8,6
Berlin	4	9,6	7,0	13,3
Baden-Württemberg	14/12*	5,0	3,7	8,6
Bayern	13/11	6,0	4,4	9,2
Bremen	2	8,2	5,5	12,0
Hessen	14/15	7,6	5,5	10,3
Hamburg	1	10,8	6,0	10,0
Mecklenburg-Vorpommern	7	6,9	3,4	8,9
Niedersachsen	37/39	7,9	6,9	10,9
Nordrhein-Westfalen	61/63	8,0	5,5	10,9
Rheinland-Pfalz	11	7,2	4,9	10,3
Schleswig-Holstein	22/23	5,6	3,2	9,3
Saarland	2	5,3	4,0	7,0
Sachsen	2	5,5	3,5	7,0
Sachsen-Anhalt	11	8,7	6,5	11,1
Thüringen	6	7,6	4,5	9,8
Gesamt	217/219	7,0	5,2	10,2

Legende: * Bei Angabe von zwei Stichprobenumfängen bezieht sich die erste auf die mittlere Teilnehmerzahl und die zweite auf die minimale/maximale Teilnehmerzahl.

Im Kruskal-Wallis-Test wurden die Bundesländer Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland und Sachsen aufgrund zu kleiner Teilstichproben ausgenommen (kursiv gesetzt).

Mittlere Teilnehmerzahl: $\chi^2 = 38,129$; $df = 10$; $p < .001$

minimal: $\chi^2 = 84,019$; $df = 10$; $p < .001$

maximal: $\chi^2 = 21,473$; $df = 10$; $p < .05$

2.2 Geschlecht und Alter der Teilnehmer

Bundesweit ist bei den Kursteilnehmern ein ausgewogenes Verhältnis von Frauen (51%) und Männern (49%) zu beobachten (vgl. Abb. 5). Lediglich in Mecklenburg-Vorpommern (65 % Männer gegenüber 35 % Frauen) und Sachsen-Anhalt (60 % Frauen gegenüber 40 % Männer) stellt sich dies anders dar. Auch im Alpha-Panel und in der DIE-Studie von 1994 waren bei den Lernern beide Geschlechter etwa zu gleichen Teilen vertreten, obgleich der Frauenanteil mit 44 % bzw. 43 % etwas niedriger als in der EQUALS-Erhebung ist (Rosenbladt/Bilger 2011; Weishaupt 1996). Abweichend von diesem Bild zeigen sich die Ergebnisse des Monitor-Projektes, die einen Frauenanteil von 61 % feststellen (Karg/Viol/Willige 2010). Hier werden jedoch die Angebote für Migranten in die Betrachtung einbezogen, was die Abweichung womöglich erklärt.

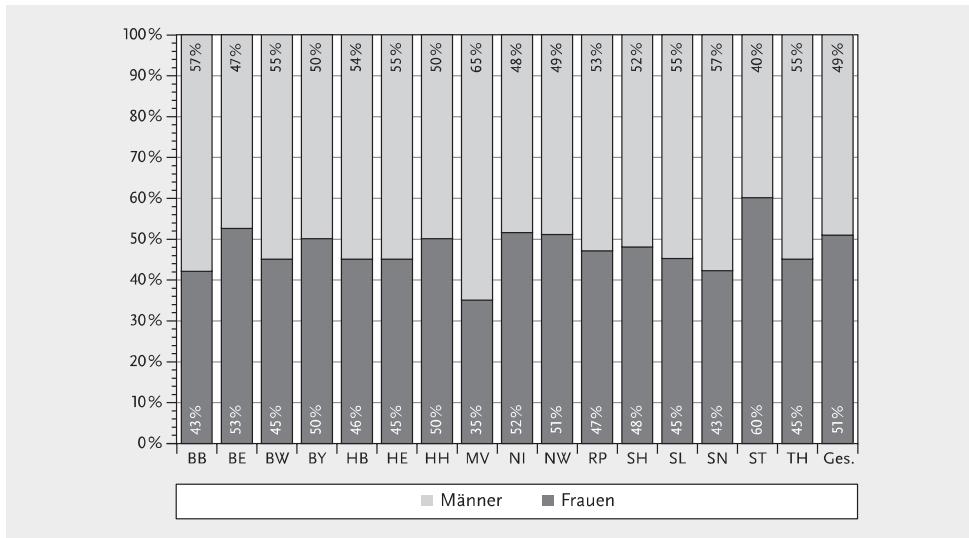


Abb. 5: Geschlechterverhältnis differenziert nach Bundesland

Weniger ausgewogen gestaltet sich die Verteilung der Altersgruppen. Die Gruppe der unter 25-Jährigen macht lediglich 11 % der Teilnehmerinnen (vgl. Abb. 6) und 13 % der Teilnehmer aus (vgl. Abb. 7). Deutlich überdurchschnittlich erreicht wird diese Gruppe lediglich bei den Männern in Mecklenburg-Vorpommern mit fast 25 %. Dagegen sind mehr als 40 % der Lernerinnen und Lerner zwischen 35 und 49 Jahre alt und ca. 30 % zwischen 25 und 34. Nur etwa jeder achte Teilnehmer in Alphabetisierungskursen ist 50 Jahre alt oder älter (vgl. auch Schneider/Ernst 2009). In Hamburg, Bayern und Baden-Württemberg werden überdurchschnittlich viele ältere Frauen (mind. 20 %) erreicht, in Hamburg und Hessen relativ häufig ältere Männer (> 22 %).

Sieht man von der etwas anders vorgenommenen Stufung ab, sehen die Anteile der jüngsten und der ältesten Altersgruppe bei den Ergebnissen des Alpha-Panels ähnlich aus (Rosenbladt/Bilger 2011). Abweichend ist hier jedoch der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit 17 % deutlich niedriger angegeben. Ein insgesamt anderes Bild ergibt sich

aus der DIE-Studie von 1994 (Weishaupt 1996). Die unter 25-Jährigen haben immerhin einen Anteil von 23 %, die 50-Jährigen und älteren hingegen nur einen Anteil von 7 %. Der höchste Anteil an Teilnehmern stammte hier aus der Gruppe der 25- bis 34-Jährigen mit 41 %. Insgesamt lässt sich bei den aktuellen Ergebnissen somit eine Verschiebung hin zu den höheren Altersgruppen verzeichnen.

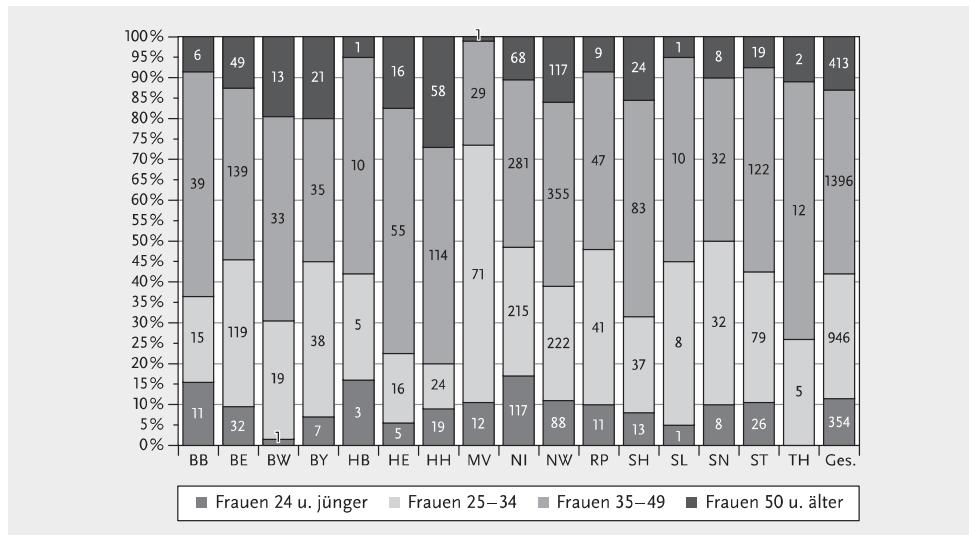


Abb. 6: Teilnehmerinnen differenziert nach Altersgruppen und Bundesland (Angaben in den Balken sind absolute Werte)

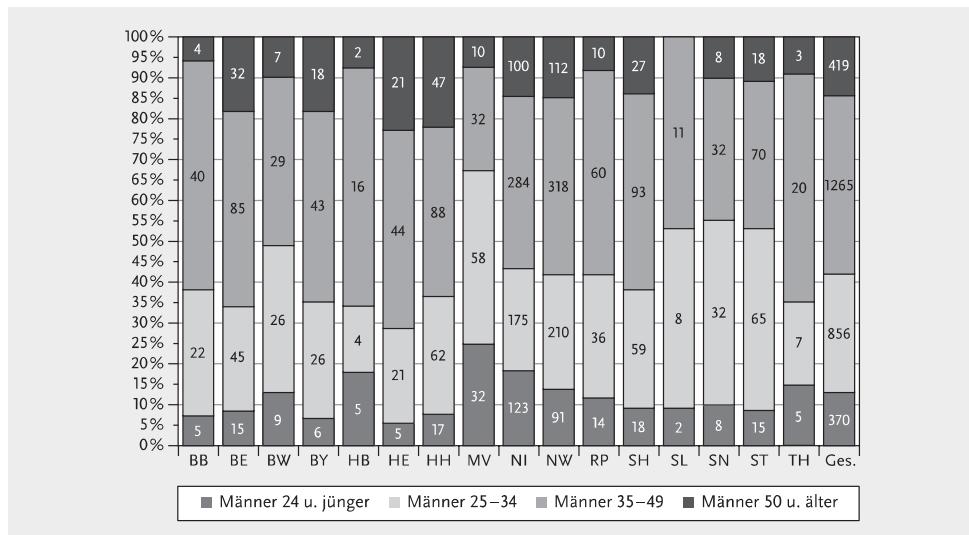


Abb. 7: Teilnehmer differenziert nach Altersgruppen und Bundesland (Angaben in den Balken sind absolute Werte)

2.3 Kursbegleitende Beratung und Unterstützung

Ein großer Teil der Teilnehmer in Alphabetisierungskursen blickt auf negative Lern erfahrungen zurück. Gerade am Anfang ist der Kursbesuch von Angst und Selbst zweifeln begleitet. Viele Menschen mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben befinden sich zudem in von komplexen sozialen Problemen geprägten Lebenssituationen. Oft führen gerade die komplizierten Alltagsumstände zu Kursabbrüchen oder erschweren die Konzentration beim Lernen. Neben beruflichen Gründen gaben die Fachkräfte der erfassten Volkshochschulen vor allem motivationale, gesundheitliche und familiäre Gründe als Ursachen für Kursabbrüche an. Genannt wurden in diesem Zusammenhang außerdem finanzielle Probleme, hohe Fahrtkosten, fehlende Unterstützung, aber auch die zu große Heterogenität von Lerngruppen sowie unüberwindbare Lernblockaden (vgl. dazu Schneider/Ernst 2009).

Vor diesem Hintergrund sind begleitende Beratung und Unterstützung der Kursteilnehmer besonders wichtig. So stellt zunächst einmal das Erstgespräch eine wichtige Brücke in einen Kurs dar. 96 % der erfassten Volkshochschulen führen ein solches Erstgespräch durch (vgl. Schneider/Ernst 2009). Dabei wird besprochen, welche Erwartungen mit dem Kursbesuch verbunden sind, warum der Teilnehmer gerade jetzt ein Lernangebot wahrnehmen will; oft geht es in diesem Zusammenhang auch um die Biografie sowie die allgemeine Lebenssituation. Bietet die Einrichtung Kurse auf unterschiedlichen Stufen an, wird außerdem die Lernausgangslage ermittelt und eine Einstufung vorgenommen.

In 90 % der Einrichtungen findet für mindestens 50 % der Lerner Lernberatung statt, 63 % beraten alle Teilnehmer mit Blick auf deren Lernprozess (vgl. Schneider/Ernst 2009). Wie oben erwähnt benötigen viele Teilnehmer in Alphabetisierungskursen nicht nur Unterstützung beim Lernen, sondern auch in sozialen Fragen. 60 % der Volkshochschulen geben an, mindestens der Hälfte der Teilnehmer beim Ausfüllen von Unterlagen zu helfen, 40 % beraten in Behördenangelegenheiten, 30 % beim Schreiben von Bewerbungen. Diese Unterstützungsleistungen erbringen die meisten Volkshochschulen zusätzlich zur Lernberatung selbst. Bei psychosozialen Problemen und Schuldenberatung vermitteln sie die Teilnehmer eher an andere Einrichtungen. Gerade angesichts der sozialen Situation von Menschen mit Schriftsprachproblemen wird deutlich, dass die Volkshochschulen Kooperationspartner wie Wohlfahrtsverbände, Schuldnerberatungsstellen, Sozialarbeiter, sozial-psychiatrische Dienste usw. brauchen, um den besonderen Bedürfnissen der Teilnehmer in Alphabetisierungs beziehungsweise Grundbildungskursen gerecht zu werden.

2.4 Finanzierung der Kursangebote

Teilnehmer an Alphabetisierungskursen für Deutschsprachige zahlen 2008 an Volkshochschulen im Mittel eine Teilnahmegebühr von 1,52 € pro Unterrichtseinheit (vgl. Tab. 4). Dabei ist die Spannweite zwischen dem niedrigsten (0,00 €) und dem höchsten (7,50 €) Beitragssatz groß. Betrachtet man nur Angaben zu ermäßigten Kursentgelten,

so wird im Mittel noch eine Gebühr von 0,81 € erhoben, bei einer Spannweite zwischen 0,00 € und 3,20 €. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind zum Teil beachtlich (vgl. Tab. 4): So werden in Bremen keine Teilnahmegebühren erhoben. Auch in Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt fallen im Mittel eher niedrige Beiträge an. Hingegen sind die Entgelte in Bayern, Thüringen und Baden-Württemberg überdurchschnittlich hoch.

Tab. 4: Teilnahmegebühren von Alphabetisierungskursen für Deutschsprachige in Euro

Bundesland	N	Minimum	Mittelwert	Maximum
Brandenburg	7	0,25	1,50	2,20
Berlin	1	0,17	0,17	0,17
Baden-Württemberg	14	0,77	2,25	5,87
Bayern	12	0,73	3,28	7,50
Bremen	2	0,00	0,00	0,00
Hessen	15	0,25	1,33	2,60
Hamburg	1	1,44	1,44	1,44
Mecklenburg-Vorpommern	7	0,25	0,77	1,50
Niedersachsen	28	0,30	1,16	4,10
Nordrhein-Westfalen	39	0,12	1,10	4,20
Rheinland-Pfalz	8	0,49	1,53	2,50
Schleswig-Holstein	15	0,37	1,90	5,25
Saarland	2	1,53	1,65	1,76
Sachsen	2	1,50	2,00	2,50
Sachsen-Anhalt	10	0,50	1,17	2,50
Thüringen	6	1,00	2,38	4,00
Gesamt	169	0,00	1,52	7,50

Teilnahmegebühren sind bei Alphabetisierungskursen für Deutschsprachige die am häufigsten genannte Finanzierungsquelle (84 %, vgl. Abb. 8). Angesichts der niedrigen Kursgebühren decken diese in der Regel nur einen geringen Teil der Gesamtkosten. An zweiter Stelle werden kommunale Mittel als Finanzierungsquelle angegeben (52 %). In Nordrhein-Westfalen stehen diese Gelder überdurchschnittlich häufig (62 %), in Baden-Württemberg hingegen besonders selten (21 %) zur Verfügung. Eine Mitfinanzierung über andere Kurse wird von 43 % der Volkshochschulen genannt – besonders häufig in Baden-Württemberg (79 %) und vergleichsweise selten in Brandenburg (10 %). Bei 39 % der Volkshochschulen fließen Mittel der jeweiligen Bundesländer mit ein, insbesondere in Rheinland-Pfalz (73 %) und Schleswig-Holstein (65 %), kaum hingegen in Baden-Württemberg, Bayern und Hessen (jeweils 7 %). Jobcenter tragen bei 26 % der Volkshochschulen zur Finanzierung von Alphabetisierungskursen bei. Signifikante Unterschiede zwischen den Bundesländern waren hier nicht erkennbar. Darüber hinaus wurden Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds herangezogen. Davon profitierten nur in drei Bundesländern mehrere Volkshoch-

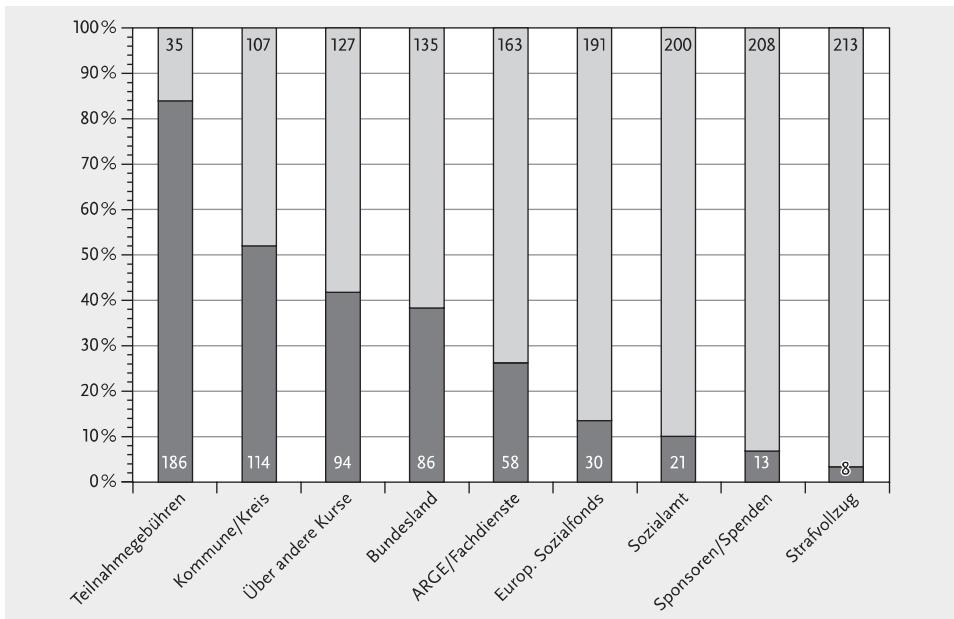


Abb. 8: Finanzierungsquellen von Alphabetisierungskursen für Deutschsprachige an Volkshochschulen

schulen: in Nordrhein-Westfalen (8 %), Brandenburg (40 %) und Schleswig-Holstein (65 %). Sonstige Finanzierungsquellen, wie Mittel der Sozialämter oder Sponsoren-gelder, wurden lediglich von einzelnen Volkshochschulen angegeben.

Insgesamt bedeutet das, dass die Volkshochschulen im Schnitt auf drei Quellen bei der Finanzierung von Alphabetisierungskursen zurückgreifen (statistischer Durch-schnitt 2,8). Fast jede dritte Volkshochschule gibt an, mindestens vier verschiedene Quellen zu nutzen. Die Anzahl der Finanzierungsquellen steht jedoch in keinem sta-tistischen Zusammenhang zur Höhe der Teilnahmegebühren. Wenn allerdings die Kommune oder das Bundesland Mittel zur Verfügung stellen, sind die Teilnahmege-bühren erheblich geringer.

2.5 Kooperation mit anderen Institutionen

Bei 91 % der Volkshochschulen vermitteln ARGEen bzw. die Fachdienste der Kommu-nen Teilnehmer in die Kurse. Auch mit Sozialämtern arbeiten diesbezüglich viele Volkshochschulen (81 %) zusammen. Weniger häufig ist dies mit Erwerbsloseninitia-tiven (43 %) und Schuldnerberatungsstellen (34 %) der Fall. Noch deutlich geringer ist der Anteil von Volkshochschulen, die bezüglich der Durchführung von Angebo-ten oder gemeinsamer Öffentlichkeitsarbeit mit den genannten Institutionen kooperiert. Auch hier sind die ARGEen bzw. die Fachdienste der Kommunen die häufigsten Ko-operationspartner (20 % bzw. 14 %). Jedoch bezeichnetet etwa die Hälfte der 162 Volks-hochschulen, die diesbezüglich Angaben machten, die Zusammenarbeit mit den AR-

GEs bzw. Fachdiensten als verbesserungswürdig. Als gewünschte zusätzliche Kooperationspartner werden am häufigsten Wohlfahrtsverbände, Schulen und Unternehmen genannt. Alles in allem wird deutlich, dass zwar gute Erfahrungen mit Zusammenarbeit vorliegen, aber häufig eine Erweiterung und Optimierung als notwendig angesehen wird.

3 Ergebnisse der Delphi-Befragung

3.1 Inhalt und Form der Kooperation

Die am häufigsten angegebenen Inhalte von Kooperationen im Rahmen von Alphabetisierung sind, laut Ergebnis der Delphi-Befragung, die Gewinnung von Kursteilnehmern, Absprachen bei der Planung von Kursinhalten und -zeiten sowie ein Informationsaustausch bezüglich einzelner Lerner. Maßnahmen zur Teilnehmergewinnung sind Öffentlichkeitsarbeit, Werbung, andere Formen der Bekanntmachung von Angeboten, direkte Ansprache der Betroffenen ebenso wie die Beratung und Qualifizierung von Multiplikatoren. Ausgetauschte Informationen beziehen sich meist auf die Kursteilnahme, die Lernmotivation und die Lernerfolge von einzelnen Teilnehmern. In diesem Zusammenhang spielen auch die Bedarfsermittlung sowie die Beratung der Lerner eine wichtige Rolle. Zusätzliche Inhalte der Zusammenarbeit sind die Finanzierung von Kursangeboten und die Organisation neuer Kurse oftmals für spezifische Zielgruppen wie Arbeitslose oder Senioren. Aber auch das Initiiieren und Begleiten von Projekten wird als Kooperationsinhalt genannt.

Die dargestellten Kooperationen finden überwiegend informell und bilateral statt. Kontakte zu Partnern sind häufig unregelmäßig und werden nach Bedarf aufgenommen. Dennoch wird darauf verwiesen, dass die Kooperation mit einigen Partnern kontinuierlich und der Kontakt häufig ist. Genutzt werden Begegnungen, die aus anderen Anlässen stattfinden. Neben diesen persönlichen Gesprächen werden Telefonate und Mails als unkomplizierte Kommunikationsmedien bevorzugt genutzt. Als Anlass für die Kontaktaufnahme dient hier oft Besprechungsbedarf bezüglich einzelner Kursteilnehmer. Angesichts informeller, gelegenheitsorientierter Kontakte ist die Kooperation vielfach abhängig von Personen und damit von personeller Kontinuität.

Institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit, zumal geregelt mittels Kooperationsverträgen, sind seltener. Im Rahmen von Projekten sind sie gelegentlich anzutreffen. Zudem finden mit einigen wichtigen Partnern, zum Beispiel der Arbeitsagentur oder dem Sozialamt, typischerweise ein bis zwei Mal pro Semester regelmäßige Gesprächstermine statt. Auch die Multiplikatorenansprache über Flyer oder über Trainingsmaßnahmen wird hier genannt. Multilaterale Formen der Kooperation sind gelegentlich als Teil von Netzwerken zu anderen Themen, wie Integration, üblich.

3.2 Gelingens- und Hindernisfaktoren von Kooperation

Als ein zentraler Einflussfaktor auf das Gelingen von Kooperation wird von den in der Delphi-Befragung beteiligten Fachkräften ein gemeinsames Gesamtziel, eine qualitativ hochwertige, teilnehmeradäquate Alphabetisierung und Grundbildung zu ermöglichen, angegeben. Die Zusammenarbeit wird weiter gefestigt, wenn beide Partner eine hohe Kooperationsbereitschaft mitbringen und engagiert ihren Teil zur Erreichung dieses Ziels beisteuern. Als entscheidend wird mehrfach dargestellt, dass die Finanzierung für die Kursangebote geklärt ist. Häufig hängt eine gute Kooperation von der Qualität der persönlichen Kontakte ab, die durch gegenseitigen Respekt und eine gute Vertrauensbasis gekennzeichnet sein sollten. Damit ist eine personelle Kontinuität ebenso wichtig wie die Kontinuität der Kommunikation. Gelingende Zusammenarbeit wird zum Teil über Jahre hinweg aufgebaut. Aber auch ein regelmäßiger Austausch, gelungene Absprachen sowie eine hohe Verlässlichkeit werden als wichtige Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit genannt. Darüber hinaus gelten gegenseitige Offenheit, das Eingehen auf die Interessen des anderen sowie die Kommunikation auf Augenhöhe als zentrale Gelingensfaktoren. Zudem muss auf beiden Seiten die Weitergabe von Informationen auch über Hierarchieebenen hinweg und in die Breite der Mitarbeiterschaft erfolgreich gestaltet werden.

Überwiegend wird betont, dass wenig bis gar keine Hindernisse für die erlebte Kooperation wahrgenommen werden. Angesichts der Tatsache, dass die Mitwirkenden aufgrund der – laut Fragebogen – besonders intensiven Kooperation mit verschiedenen Partnerinstitutionen für die Delphi-Befragung ausgewählt wurden, verwundert dies nicht. Diese Selektion diente dazu, vor allem die positiven Einflussfaktoren für Zusammenarbeit herauszuarbeiten.

Wenn von einzelnen Befragten Hindernisfaktoren gesehen werden, liegen diese in erster Linie auf zwei Ebenen: Erstens wirft eine fehlende Finanzierung große Schwierigkeiten auf. Als sinnvolle Gegenmaßnahmen werden hier jedoch gerade Netzwerkarbeit und Öffentlichkeitsarbeit betont. Zweitens ist der Wechsel der Ansprechpartner ein entscheidender Hindernisfaktor. Hierdurch wird einer gewachsenen Vertrauensbasis der Boden entzogen. Auch geringe Erreichbarkeit ist daher ungünstig für die Zusammenarbeit. Aus vergleichbaren Gründen führen Termin- und Zeitprobleme zu Schwierigkeiten bei der Kooperation. Zeitliche und personelle Engpässe sind nur begrenzt durch schriftliche Informationswege kompensierbar, da das persönliche Gespräch dadurch nicht ersetzt werden kann. Die begrenzten zeitlichen Ressourcen verlangen daher nach vorstrukturierten effektiven Gesprächen und frühzeitiger Terminfestlegung.

4 Diskussion der Ergebnisse

Die Alphabetisierungslandschaft, die im Wesentlichen von Volkshochschulen gestaltet wird, ist regional sehr unterschiedlich vielfältig. Einige wenige Einrichtungen führen eine hohe Zahl von Kursen durch. Bei den meisten Volkshochschulen kommen jedoch nicht mehr als zwei Angebote zur Umsetzung. Zudem findet sich nur bei etwa jeder dritten Volkshochschule ein Alphabetisierungskurs im Programm. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass das Angebot mitunter wie in Schleswig-Holstein überregional geregelt ist. Auch die unterschiedliche Reichweite des Angebots, die sich in den großen Unterschieden bei den Kurszahlen und Teilnehmerzahlen pro hunderttausend Einwohner zeigt, zeichnet ein Bild ungleicher Versorgungslagen (vgl. zum Bemühen um landesweite Versorgung den Beitrag von Mede in Abschnitt V in diesem Band). Insbesondere intensive Lernangebote sind nur bei sehr wenigen Anbietern vorhanden, was die Chance begrenzt, in überschaubaren Zeiträumen bedeutsame Fortschritte beim Lesen- und Schreibenlernen zu machen. Eine größere Zahl an Kursen erlaubt zudem eine Differenzierung hinsichtlich Lernniveau, Stundenumfang, Tageszeit, Kursbeginn, Lernort und lebensweltlicher Bezüge. Damit lässt sich das Angebot aus Sicht der Lerner attraktiver gestalten, was sich positiv auf die Kursaufnahme und die Lernmotivation auswirkt (vgl. Wagner „Heterogenität und Motivationsdilemma“ in Abschnitt II in diesem Band). Die Unterschiedlichkeit der Gestaltungsmöglichkeit birgt sehr differenzierte Herausforderungen, die im Projekt EQUALS sowohl durch die Gestaltung von Alphabetisierungsangeboten im ländlichen Raum (vgl. Heil/Weirauch in Abschnitt III in diesem Band) als auch durch eine dem Bedarf entsprechende Umgestaltung in einem gut mit Angeboten versorgten städtischen Raum (vgl. Hock in Abschnitt III in diesem Band) angegangen wurden.

Die mittlere Zahl der Teilnehmer bewegt sich fast überall in Größenordnungen, die eine für diese Zielgruppe besonders wichtige Individualisierung und Binnendifferenzierung der Lernprozesse erlauben. Sind die Kurse im Durchschnitt größer als zehn Teilnehmer, was immerhin bei 11 % der Anbieter der Fall ist, ist unseres Erachtens dieses wichtige Qualitätsmerkmal nur noch bedingt einzulösen. Diese Kursgrößen sind jedoch angesichts großer Finanzierungsschwierigkeiten nicht überall zu vermeiden. Zudem erschwert die in der Regel notwendige Mindestteilnehmerzahl zusätzlich die Realisierung von Angeboten. Die mitunter hohe Teilnehmerzahl ist eine Konsequenz dieser organisatorischen Hürden (vgl. zur Suche nach einem Lösungsansatz den Beitrag von Hendel in Abschnitt III in diesem Band).

Anders als im gesamten Kursangebot von Volkshochschulen sind Männer in Alphabetisierungskursen für deutsche Muttersprachler in etwa zu gleichen Anteilen wie Frauen vertreten. Berücksichtigt man jedoch die aktuellen Ergebnisse der Level-One-Studie, die einen Anteil von Männern in Höhe von 60 % bei funktionalen Analphabeten feststellt (Grotlüschen/Riekmann 2011), erscheinen diese in den Kursen dennoch unterrepräsentiert.

Die Altersverteilung bestätigt zudem, dass jüngere Erwachsene zu wenig in den Angeboten vertreten sind. Gründe hierfür sind seit Langem bekannt: Nähe zur mit ne-

gativen Lernerfahrungen verbundenen Schulzeit, noch nicht realisierte Folgen für die Kindererziehung oder für berufliche Chancen usw. Der Anteil der älteren Teilnehmer hat sich im Vergleich zur DIE-Studie von 1994 zudem weiter erhöht. Dennoch werden die Jüngeren von einzelnen Volkshochschulen überproportional gut erreicht. Ein genauerer Blick auf diese Anbieter könnte unter Umständen Anhaltspunkte für Lösungsansätze liefern. Gerade junge Erwachsene suchen für die Erfüllung ihrer sozialen Bedürfnisse nach Orten, die wenig an die schulischen Erfahrungen erinnern. Eine entsprechende Auswahl und Gestaltung von Lernorten sowie Lernformen, die sich von den aus der Schulzeit bekannten abheben (vgl. die Beiträge von Hock und Göbel in Abschnitt III in diesem Band), stellt womöglich einen Weg dar, diese Altersgruppe besser zu erreichen. Zudem erscheinen uns verstärkte Kooperationen mit Ausbildungsbetrieben und/oder Einrichtungen der Arbeitsvermittlung wichtig (vgl. Koopmann in Abschnitt III in diesem Band). Gerade Jugendliche brauchen stetige, verlässliche Angebote, die reale Erfolge (wie einen Ausbildungsplatz bekommen) möglich machen. Um Fortschritte zu erreichen, bedarf es hier noch mehr als bei anderen Altersgruppen unterstützender Strukturen, persönlicher Beziehungen, individueller Förderung und Zeit – Bedingungen, die sich in befristeten Projekten oder Maßnahmen kaum herstellen lassen.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, welche großen Herausforderungen die Durchführung von Alphabetisierungskursen an die einzelnen Institutionen stellt – sowohl mit Blick auf die Finanzierung als auch hinsichtlich der notwendigen Beratungs- und Unterstützungsleistungen sowie des Aufbaus beziehungsweise der Pflege von Kooperationsbeziehungen zu anderen Einrichtungen. Die Möglichkeit, Angebote in diesem Bereich über Teilnahmegebühren zu finanzieren, ist begrenzt. Die Akquise von kommunalen, Landes- oder EU-Mitteln ist jedoch mit einem bürokratischen Aufwand verbunden, den besonders kleinere Volkshochschulen kaum bewältigen können. Die Frage der Finanzierung wurde von vielen Einrichtungen als entscheidende Herausforderung bei der Verbesserung der Angebote und auch als eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Kooperation genannt. Ein Ausbau des Grundbildungsbereichs an Volkshochschulen ist wohl nur dann realistisch, wenn eine geregelte Finanzierung seitens des Bundes, der Länder und Kommunen vorliegt. Diese darf zudem nicht nur die Kursdurchführung alleine umfassen, sondern muss auch die oben skizzierten Leistungen, wie Teilnehmergewinnung, Beratung, Unterstützung, Netzwerkarbeit usw. umfassen.

Aber auch wenn die Möglichkeiten zu einem Ausbau des Kursangebots an vielen Volkshochschulen momentan begrenzt sind, bietet die Kooperation mit anderen Institutionen die Chance, Grundbildungsbangebote weiter zu professionalisieren. Volkshochschulen verfügen über ein umfangreiches Expertenwissen in Bezug auf Alphabetisierung und Lernberatung. Sie führen „nicht nur“ Kurse durch, sondern leisten auch eine umfangreiche Beratungs- und Unterstützungsarbeit. Wenn es gelingt, mit dem vorhandenen Know-how „rauszugehen“, beispielsweise in Ausbildungsbetriebe, Schulen, Einrichtungen der Sozialarbeit u. a., können sich neue Wege zu und mit Erwachsenen mit Problemen beim Lesen und Schreiben erschließen.

Literatur

- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (1995):** Forschungsmethoden und Evaluation, 2. Auflage. Berlin: Springer
- Ernst, Annegret/Schneider, Johanna/Schneider, Karsten (2009):** Alphabetisierung auf dem Weg zum sozialintegrativen Arbeiten. Konzeption und Erkenntnisse zum Entwicklungsstand an Volkshochschulen. In: Report 2009/4, S. 68–78
- Fiebig, Christian/Ragg, Martin/Lübs, Bettina (2003):** Ergebnisse der LuTA-Studie. URL: <http://www.zweite-chance-online.de/fileadmin/inhalte/pdf/LuTA-Studie.pdf> [25.03.2011]
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2011):** leo. – Level-One Studie. Presseheft. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/02/leo-Level-One-Studie-Pressehefti.pdf> [25.03.2011]
- Karg, Ludwig/Viol, Wilma/Willige, Mirjam (2010):** Ergebnisbericht zur ersten Erhebung monitor Alphabetisierung und Grundbildung bezogen auf das Jahr 2008. URL: www.die-bonn.de/doks/alphamonitor1001.pdf [25.03.2011]
- Reichart, Elisabeth/Huntemann, Hella (2007):** Volkshochschul-Statistik 2006. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/reicharto702.pdf> [25.03.2011]
- Reichart, Elisabeth/Huntemann, Hella (2008):** Volkshochschul-Statistik 2007. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/reicharto802.pdf> [25.03.2011]
- Reichart, Elisabeth/Huntemann, Hella (2009):** Volkshochschul-Statistik 2008. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/reicharto902.pdf> [25.03.2011]
- Rosenbladt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2011):** Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Schneider, Karsten/Ernst, Annegret (2009):** Reichweite der Alphabetisierungskurse. Eine repräsentative Befragung von Volkshochschulen. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung H.16 (1), S. 37–39
- Weishaupt, Horst (1996):** Untersuchung zum Stand der Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland 1994. In: Meisel, Klaus (Hg.): DIE Materialien für Erwachsenenbildung 7. Alphabetisierung, Elementarbildung: Stand und Perspektiven. Frankfurt/Main, S. 34–58

III Praxisbeispiele integrativer Grundbildung

Aus der Nische in die Lobby – Grundbildung in die kommunale bildungspolitische Diskussion bringen

ANJA HENDEL

In den letzten Jahren sind im Rahmen von Projekten vielerorts neue Ansätze für sozialintegrative Grundbildungsarbeit entstanden. Projekte sind immer zeitlich begrenzt. Ihrem Ursprung nach dienen sie dazu, ein einmaliges Produkt zu erzeugen – zum Beispiel ein Haus in einem Bauprojekt. In diesem Haus kann dann nach Fertigstellung des Projektes gewohnt werden – bei entsprechender Qualität jahrzehntelang, bevor ein Sanierungsprojekt notwendig wird. Finanziert wird das Wohnen durch Verkauf oder Vermieten. Finden sich weder Käufer noch Mieter, steht das Haus leer und verfällt.

Schlägt man im Wörterbuch „Projekt“ nach, so findet sich folgende Definition: „eine Arbeit, die genau geplant werden muss und ziemlich lange dauert“.¹ „Ziemlich lange“ bedeutet in unserer fördertechnischen Realität oft ein, maximal zwei bis drei Jahre. In dieser Zeit können Ansätze entwickelt werden – mitunter „Fundamente“, oft schon „bezugsfähige Gebäude“ oder gar „Häuser“, in denen bereits gewohnt und gelebt wird. Am Ende der Projektlaufzeit stellt sich dann die Frage, wie aus den Fundamenten Gebäude bzw. wie bereits fertiggestellte Häuser erhalten werden und das Wohnen darin finanziert wird.

Im Rahmen des Projektes EQUALS sind an sechs Standorten aktive Netzwerke zur Unterstützung funktionaler Analphabeten aufgebaut worden. Wie lassen sich diese langfristig erhalten und weiterentwickeln? Wie können wir dazu beitragen, dass in den Kommunen Beständigkeit und Qualität sichernde Rahmenbedingungen für Grundbildung geschaffen werden? Wie können wir erfolgreich Lobbyarbeit leisten für eine Zielgruppe, die aufgrund von Bildungsbarrieren bestehende Angebote nicht aktiv nachfragt, geschweige denn selbst eine Verbesserung dieser Angebote laut und öffentlichkeitswirksam einfordert?

¹ [1] Siehe Langenscheidt: Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache

Ein unverzichtbarer, wenngleich langer und steiniger Weg besteht meines Erachtens darin, die Entscheidungsträger vor Ort für das Thema Grundbildung zu interessieren und es in die kommunale bildungspolitische Diskussion zu tragen. Letztere wird momentan zum großen Teil bestimmt von der Situation an den Schulen sowie dem Ausbau der frühkindlichen Förderung – Feldern also, die ganz entscheidend für die Prävention von funktionalem Analphabetismus sind. Grundbildung für Erwachsene steht bislang jedoch nicht oder kaum auf der kommunalpolitischen Tagesordnung. Zwar ist regelmäßig von lebenslangem Lernen die Rede, dabei wird aber gern die Tatsache übersehen, dass ein Teil der Bevölkerung davon ausgeschlossen bleibt, da er nicht über die Schlüsselkompetenzen verfügt, die Zugang zu diesem Lernen eröffnen. Um dieser Exklusion mit Erfolg entgegenzuwirken, brauchen wir eine Verstärkung sowie weitere Professionalisierung von Grundbildungsangeboten. Beides lässt sich nicht trennen von der Forderung nach einer adäquaten langfristigen Mittelausstattung. In Zeiten knapper öffentlicher Haushalte und zunehmend härter geführter Verteilungskämpfe haben es derartige Forderungen generell nicht leicht. Grundbildung lebt zudem mit dem Dilemma, dass die Menschen, um die es geht, sehr schwer zu erreichen sind und gerade aufgrund ihrer (Bildungs-)Biografien dem Recht auf Bildung unmittelbar oft gar nicht so viel Bedeutung beimessen. Und auch wenn sie Bildung als eigenes Interesse interpretieren, verfügen sie oft in geringerem Maße als andere Bevölkerungsgruppen (und Konkurrenten im Kampf um knappe Mittel) über die Ressourcen, um dieses Interesse durchzusetzen.

Um so wichtiger ist es vor diesem Hintergrund, aus den Nischen raus und in die „Lobbys“ zu gehen, d. h. über die Thematik zu informieren, Zusammenhänge aufzuzeigen und zu kommunizieren, aus welchen Gründen Grundbildung große gesellschaftliche Relevanz besitzt bzw. weshalb sich Investitionen in Grundbildung für eine Gesellschaft lohnen (vgl. zu den volkswirtschaftlichen Kosten unzureichender Bildung: Wößmann/Piopiunik 2009 sowie Guggisberg/Detzel/Stutz 2007). Neben überzeugenden Argumenten bedarf es eines tragfähigen Netzwerks, dessen Mitglieder diese Argumente mit entsprechendem Nachdruck in die relevanten Gremien zu tragen in der Lage sind.

Im Folgenden soll gezeigt werden, welchen Weg wir dafür in Potsdam gewählt haben.

1 Ein Grundsatzpapier für Grundbildung

Potsdam wurde 2008 als einer von bundesweit sechs Standorten des Projektes EQUALS ausgewählt. Im November desselben Jahres hat sich das Alpha-Bündnis-Potsdam gegründet – ein Netzwerk unterschiedlicher Institutionen mit dem Ziel, bestehende Grundbildungsangebote zielgruppengerecht weiterzuentwickeln und mehr Menschen mit geringer Grundbildung anzusprechen und für Angebote zu gewinnen.

Durch gezielte Information von potentiellen Multiplikatoren (zum Beispiel Fortbildungen zum funktionalen Analphabetismus, Newsletter), den regelmäßigen Aus-

tausch zwischen den Netzwerkpartnern und durch neue niedrigschwellige Angebote wie ein Lerncafé konnten mehr Menschen mit Problemen beim Lesen und Schreiben bzw. anderen Bildungsdefiziten erreicht werden. Zunehmend drängte sich allerdings die Frage auf, wie das Alpha-Bündnis gezielt politische Arbeit leisten kann, um die Thematik Grundbildung zu den politischen Entscheidungsträgern der Stadt zu tragen – mit dem langfristigen Ziel, dass Grundbildung als politische Aufgabe anerkannt und gefördert wird.

Im Rahmen der bis dato geleisteten Öffentlichkeitsarbeit habe ich immer wieder die Erfahrung gemacht, dass Grundbildung außerhalb der Kreise, die sich von Berufs wegen damit auseinander setzen (z. B. Mitarbeiter in Volkshochschulen, Jobcentern und Ausbildungsbetrieben), vielen kein Begriff ist. Die Bezeichnung „funktionaler Analphabetismus“ führt zudem oft zu Missverständnissen oder wird nur mit einer sehr kleinen Minderheit in Verbindung gebracht. Und auch wenn die Problematik wahrgenommen wird, ist über Grundbildungsarbeit und die damit verbundenen professionellen Anforderungen wenig bekannt. Oder aber die angespannte Haushaltsslage wird als Argument, das jede Forderung im Keim erstickt, ins Spiel gebracht.

Vor diesem Hintergrund entstand die Idee, ein Grundsatzpapier zu verfassen, das über die Thematik informiert, Zusammenhänge zu verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen aufzeigt, Argumente für ein geregeltes kommunales Grundbildungsangebot anführt sowie der Ist-Situation einen Soll-Zustand, der für erfolgreiche Grundbildung notwendige Strukturen beschreibt, gegenüberstellt. Mit dieser Idee verbunden war zum einen das Ziel, eine Selbstverständigung des Alpha-Bündnisses nach innen zu erreichen, zum anderen eine inhaltliche Grundlage für die politische Arbeit in der Stadt herzustellen.

Unter dem Titel „Warum brauchen wir Grundbildung in Potsdam? Für einen Blick über den Tellerrand“ wurde im Alpha-Bündnis-Potsdam ein entsprechendes Positionspapier entwickelt. Im Folgenden sollen dessen inhaltliche Schwerpunkte bzw. die Überlegungen dahinter beschrieben sowie der Arbeitsprozess mit seinen Konflikten und Herausforderungen geschildert werden.

2 Grundbildungsziele für Potsdam

Das Grundsatzpapier setzt sich aus mehreren Teilen zusammen. Nach einer Einleitung geht es um diese Fragen: Was versteht man unter „Grundbildung“? Wie wirken Grundbildungsdefizite und welche Folgen haben sie? Welche Strukturen und Qualitätsstandards braucht Grundbildungsarbeit?

Ausgehend von der Hamburger Deklaration der UNESCO (CONFINTEA 1998) wird zunächst in einer Art **Präambel** das Recht des Einzelnen auf freie Entfaltung seines Potentials und lebenslanges Lernen betont sowie die Notwendigkeit von Maßnahmen, „die die Voraussetzung für die Ausübung dieses Rechts schaffen [...]“ (ebenda). An-

hand der **Beschreibung der Ist-Situation** in Potsdam wird deutlich gemacht, dass zwar in der Erwachsenenbildung wichtige Schritte unternommen, die von der UNESCO geforderten Maßnahmen jedoch noch nicht in ausreichendem Maße verwirklicht wurden. 2005 wurden in Brandenburg Module für die Grundbildung entwickelt: u. a. „Lesen – schreiben – miteinander reden“, „Mathe auf Schritt und Tritt“, „Schreiben und Informieren am PC“, „Private Orientierung und Lebenswelt“ (vgl. LISUM 2005). Auf Grundlage dieser Module finden unter anderem an der Potsdamer Volkshochschule Kurse statt, die aus Mitteln des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport sowie des Europäischen Sozialfonds finanziert werden. Die Entwicklung der Module erwies sich als wichtiger Schritt in Richtung Professionalisierung – sowohl in Bezug auf die Fortbildung von Lehrkräften als auch hinsichtlich der Entwicklung von Kursangeboten. Es wurden Inhalte und Methoden der Kurse beschrieben; durch die Finanzierung können Kurse für die Teilnehmer unentgeltlich bzw. für eine sehr niedrige Kursgebühr angeboten werden. Diese Angebote sind jedoch immer noch unzureichend und an die besonderen Bedürfnisse der Zielgruppe nicht ausreichend angepasst. Aufgrund bürokratischer Hemmnisse bzw. der starren Förderpraxis gibt es immer wieder lange Pausen zwischen den Kursen. Eine persönliche Eingangsberatung und spätere Lernberatung im Einzelgespräch sind mit dieser Förderung nicht möglich. Die Dozenten sind freie Honorarkräfte mit sehr hoher Wochenstundenzahl und befinden sich zum großen Teil – wie ihre Kursteilnehmer – in einer prekären sozialen Situation. Die Finanzierung aus ESF-Mitteln läuft zudem 2013 aus. Wie es danach weitergeht, ist unklar.

An die Beschreibung der Ist-Situation schließt sich die **Formulierung des Ziels** des Alpha-Bündnisses an. „Wir als Alpha-Bündnis-Potsdam setzen uns dafür ein, dass auch in unserer Stadt die Strukturen geschaffen werden, die jeder Person unabhängig von sozio-ökonomischer Herkunft, Bildungsstand, kulturellem Hintergrund und ökonomischer „Verwertbarkeit“ Zugang zu Bildung und damit zu persönlicher Entwicklung ermöglichen. Für die Akteure des Alpha-Bündnisses sind das Recht auf Grundbildung für alle sowie die Schaffung der Voraussetzungen für die Ausübung dieses Rechts zentral.“

Im der Einleitung folgenden Teil wird der **Begriff „Grundbildung“** ausgehend von den „Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ der EU erläutert (Europäische Union 2006). Bewusst wurde hier der über Alphabetisierung hinaus gehende Begriff der Grundbildung gewählt, um den vom Begriff „funktionaler Analphabetismus“ oft ausgelösten Missverständnissen über die damit assoziierte (geringe) Größe der Zielgruppe entgegenzuwirken. Es sollte deutlich werden, dass es bei dieser Thematik nicht nur um eine kleine Minderheit geht, die nicht lesen und schreiben kann, sondern um eine weitaus größere Bevölkerungsgruppe, deren allgemeines Bildungsniveau nicht ausreicht, um an der Gesellschaft teilzuhaben – sprich Schulabschlüsse zu erwerben, eine Ausbildung abzuschließen, sich an politischen Entscheidungsprozessen zu beteiligen ...

Anschließend werden die **Folgen von Grundbildungsdefiziten** – für den Einzelnen und für die Gesellschaft – aufgezeigt, um daraus Argumente für mehr Investition in Grundbildung abzuleiten.

Menschen mit geringer Grundbildung sind in ihren Aktivitäten und Zukunftsperspektiven stark eingeschränkt. Sie haben ein hohes Risiko, arbeitslos zu werden bzw. den Berufseinstieg nicht zu schaffen. Neben der Teilhabe am Arbeitsleben ist die Teilhabe an der Gesellschaft insgesamt eingeschränkt. Eltern mit Grundbildungsdefiziten „vererben“ diese in der Regel und sind nicht in der Lage, ihre Kinder ausreichend zu fördern – in Deutschland mitunter besonders fatal (vgl. zum Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Bildung: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Anhand des sich auf die Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchungen beziehenden Sozialberichts der Stadt wird für Potsdam aufgezeigt, dass Kinder aus Familien mit sehr niedrigem Nettoeinkommen deutlich häufiger intellektuelle, psychische oder sprachliche Entwicklungsdefizite und (oft nicht erkannte bzw. ausreichend behandelte) Störungen/Erkrankungen aufweisen. Vorsorgeuntersuchungen werden von sozial benachteiligten Familien seltener wahrgenommen (Landeshauptstadt Potsdam 2005). Förderbedarf sowie dadurch verursachte Kosten fallen hier deutlich höher aus als bei Familien mit hohem oder mittlerem Nettoeinkommen. Soziale Ungleichheit ist in diesem Zusammenhang nicht nur eine Frage des Einkommens, sondern auch eine Frage der Fähigkeit, vorhandene Angebote und Strukturen für sich zu nutzen. Eine entsprechende Förderung der Eltern (neben dem Ausbau frühkindlicher Förderung, besserer Unterstützung an Ganztagschulen ...) würde auch den Kindern zugutekommen und langfristig helfen, Sozialausgaben bzw. Folgekosten unzureichender Grundbildung (z. B. in Bezug auf Gesundheit) zu senken.

Grundbildungsdefizite beeinträchtigen nicht nur den Einzelnen in seinen Lebenschancen, sondern wirken auch in die Familien hinein. Unternehmen beklagen immer lauter einen zunehmenden Fachkräftemangel und Probleme bei der Besetzung freier Ausbildungsplätze mit geeigneten Bewerbern. Ein hohes Bildungsniveau der Bevölkerung bzw. deren Fähigkeit zu lernen und sich fortzubilden stellen einen unverzichtbaren Standortvorteil dar. Aufgrund der demografischen Entwicklung kann zukünftig noch weniger auf einen Teil der Bevölkerung als Arbeitnehmer verzichtet werden. Grundbildung gewinnt vor diesem Hintergrund einen wachsenden Stellenwert als Zugangsvoraussetzung.

An diesen Beispielen will das Bündnis zeigen, dass Grundbildung eben kein rein bildungspolitisches Randthema darstellt, sondern dass die Folgen von Grundbildungsdefiziten eine Vielzahl gesellschaftlicher Bereiche tangieren und hohe Kosten verursachen. Umgekehrt können Bildungseinrichtungen wie Volkshochschulen die bestehenden Probleme allein nicht lösen. Im Grundsatzpapier wird dargestellt, dass Grundbildungsdefizite aus einem Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren entstehen (vgl. zu den Ursachen von funktionalem Analphabetismus: Döbert/Nickel 2000). So soll deutlich gemacht werden, dass **Grundbildungarbeit sozial integrativ** angelegt sein muss, der Zusammenarbeit unterschiedlicher Fachkräfte bedarf, um erfolgreich

zu sein. Dafür brauchen wir die Verfestigung der im Alpha-Bündnis entstandenen Netzwerkstrukturen. Nach einer Beschreibung der bis dato geleisteten Netzwerkarbeit werden abschließend in Bezug auf die institutionellen Rahmenbedingungen, die Kursangebote sowie die Qualifikation der Kursleitenden **Qualitätsstandards** für professionelle Grundbildungskräfte benannt und es wird erläutert, inwiefern diese für ein sinnvolles und erfolgreiches Arbeiten unverzichtbar sind (siehe dazu: Doberer-Bey 2007). So ist auf der Ebene der Einrichtung ein fester Ansprechpartner für Teilnehmer und Multiplikatoren notwendig. Hinsichtlich der Lernangebote wird unter anderem das Lernen in kleinen Gruppen (maximal sechs Teilnehmende für einen Kursleitenden, maximal zehn für zwei Kursleiter) hervorgehoben – als wichtige Voraussetzung für die erforderliche individuelle Förderung (ebenda).

Das Potsdamer Grundsatzpapier ist bewusst relativ umfangreich gestaltet, um Argumente für **professionelle** Grundbildung entwickeln bzw. Zusammenhänge darstellen zu können. Ziel sind keine Lippenbekenntnisse über die Bedeutung von Grundbildung, sondern konkrete Schritte in Richtung Schaffung von langfristig gesicherten Strukturen für professionelle, sozialintegrativ ausgerichtete Grundbildung in Potsdam.

3 Zielverständigung als Prozess

Die jeweiligen Entwürfe wurden an die Netzwerkpartner gesandt, auf den einzelnen Netzwerktreffen zum Teil sehr kontrovers diskutiert und mehrfach überarbeitet. Dieser Prozess stellte sich als sehr wichtig für die Konsolidierung des Bündnisses heraus, da sich Partner aus unterschiedlichen Fachbereichen und Institutionen mit ihrer Perspektive einbringen konnten, eine Verständigung über die gemeinsamen Interessen erfolgte und am Ende ein konkretes „Produkt“ vorlag.

Unterschiedliche Auffassungen bestanden vor allem hinsichtlich der Frage, inwieweit vorgebrachte Argumente – vor allem mit Blick auf die Vermittlung in Arbeit – den Fokus zu sehr auf die wirtschaftliche Verwertbarkeit von Menschen statt auf das Recht auf freie Entfaltung legen. Im Laufe der Diskussion wurde dann entschieden, die Argumentationen beizubehalten, ihnen jedoch das Recht auf Bildung und persönliche Entwicklung in einer Art Präambel voranzustellen. Meines Erachtens ist ein Argumentieren auch aus wirtschaftlicher Sicht unbedingt notwendig, um langfristig bessere Rahmenbedingungen für Grundbildung zu erreichen. Auf der anderen Seite birgt das natürlich auch immer die Gefahr, in Zugzwang zu geraten, wenn die Rechnung zu einfach aufgemacht wird – beispielsweise in Bezug auf die Vermittlung in Arbeit. So folgt aus dem Besuch eines Grundbildungskurses nicht automatisch der Job auf dem ersten Arbeitsmarkt. Ganz wichtig scheint mir in diesem Zusammenhang die Frage, wann Grundbildung erfolgreich ist. Was können wir leisten und unter welchen Bedingungen? Was nicht?

Natürlich bestand das Ziel im Bündnis darin, dass möglichst viele Einrichtungen das Papier unterzeichnen, um so das Thema mit größerem Nachdruck in die Diskussion

einzu bringen. Gleichzeitig sollte auf die Darstellung wichtiger Zusammenhänge und Notwendigkeit bestimmter Rahmenbedingungen nicht verzichtet werden. Der Kompromissfindung ging eine intensive, zum Teil äußerst kontroverse Auseinandersetzung und Verständigung über die unterschiedlichen institutionellen Perspektiven und Loyalitätsverpflichtungen voraus.

Nach der Unterzeichnung des Papiers wird die Thematik in den relevanten Ausschusssitzungen vorgestellt werden. Termine für den Bildungsausschuss sowie den Regionalen Weiterbildungsbeirat liegen bereits vor, ebenso eine Einladung in den Jugendhilfeausschuss. Beim Bildungsausschuss wird es in erster Linie darum gehen, die Bedeutung von Netzwerkarbeit für die Grundbildung und Notwendigkeit entsprechender Finanzierung darzustellen. Anvisiert ist zudem der Sozialhilfeausschuss. Die Volkshochschule arbeitet außerdem auf der Grundlage des Papiers in der Arbeitsgruppe „Mehr kommunale Verantwortung für Bildung“ mit. Dabei handelt es sich um ein regelmäßig tagendes Gremium der Bildungsakteure in der Stadt unter Federführung des Fachbereichs Schule und Sport der Stadt Potsdam. Ziel ist der Aufbau eines Netzwerks für Bildung zur Ermöglichung erfolgreicher Bildungswege für alle Kinder und Jugendliche.²

4 Fazit

Mit dem Grundsatzpapier ist eine inhaltliche Basis entstanden, auf die sich die Mitglieder des Netzwerkes verständigt haben und auf deren Grundlage sie sich für die Schaffung struktureller Voraussetzungen für professionelle Grundbildung einsetzen. In vielen Einrichtungen hat die Thematik Eingang in den Diskurs gefunden. Die Mitherrkenden im Alpha-Bündnis wurden gewissermaßen zu Lobbyisten für Grundbildung in ihren Arbeitswelten. Auch wenn eine Institution wie die ARGE aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeiten von Bund, Land und Kommunen offiziell nicht als Unterstützerin des Papiers auftreten kann, fanden Gespräche mit der Geschäftsleitung statt, wurde das Thema Grundbildung diskutiert. Inwieweit es gelingen wird, Grundbildung dauerhaft in der kommunalen bildungspolitischen Diskussion zu verankern, hängt nun einerseits davon ab, inwieweit das Papier von den Geschäftsleitungen der einzelnen Institutionen mitgetragen und unterzeichnet wird. Entscheidend ist andererseits aber auch, inwieweit einzelne Einrichtungen und Organisationen weiterhin für Grundbildung sensibilisiert werden und ob es uns gelingt zu zeigen, was bereits im Bereich Grundbildung geleistet wurde, was wir für die Stadt tun können und unter welchen Bedingungen wir noch mehr tun könnten.

Der Weg aus der Nische in die Lobby ist lang, mitunter beschwerlich, meines Erachtens jedoch ohne Alternative – sollen die im Rahmen von Projekten entstandenen professionellen Strukturen in der Grundbildungarbeit erhalten und ausgebaut werden.

² Vgl. dazu Beschluss der 15. öffentlichen Sitzung der Stadtverordnetenversammlung der Landeshauptstadt Potsdam am 27.01.2010, Mehr kommunale Verantwortung für Bildung, Vorlage: 09/SVV/0137.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2008):** Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- CONFINTEA (1998):** Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft. Fünfte Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung 14.–18. Juli 1997. Hamburg
- Doberer-Bey, Antje (2007):** Qualitätsstandards für die Alphabetisierung und Basisbildung. Graz: Entwicklungspartnerschaft In.Bewegung. Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich. Onlineversion: <http://www.alphabetisierung.at/fileadmin/pdf/Materialien/qualitaetsstandards.pdf>
- Döbert, Marion/Nickel, Sven (2000):** Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter. In: Döbert, Marion/Peter, Hubertus (Hg.): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster/Stuttgart, S. 52
- Europäische Union (2006):** Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen
- Guggisberg, Jürg/Detzel, Patrick/Stutz, Heidi (2007):** Volkswirtschaftliche Kosten der Lese-schwäche in der Schweiz. Eine Auswertung der Daten des Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL), Schlussbericht. Bern
- Landeshauptstadt Potsdam (Hg.) (2005):** Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in der Landeshauptstadt Potsdam. Sozialbericht 2004/2005. Potsdam
- LISUM (Hg.) (2005):** Grundbildung für Erwachsene. Module für ein Grundbildungssangebot an Weiterbildungseinrichtungen im Land Brandenburg. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
- Wößmann, Ludger/Piopiunik, Mark (2009):** Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum, Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München

Grundbildung im ländlichen Raum über Netzwerkarbeit etablieren

ANETT HEIL / KERSTIN WEIRAUCH

1 Allgemeine Angaben zu den Grundbildungsangeboten in Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg

In Schleswig-Holstein führen die Volkshochschulen seit Ende der Siebzigerjahre Alphabetisierungskurse durch. Außerdem gibt es Kurse, in denen auf den Hauptschulabschluss vorbereitet wird. Der Landesverband der Volkshochschulen koordiniert diese Arbeit. Zurzeit führen 36 Volkshochschulen Kurse durch. Pro Halbjahressemester gibt es rund 70 Kurse, in denen relativ konstant seit einigen Jahren 600 bis 700 Lernende zu verzeichnen sind (bezogen auf die VHS-Statistik, die immer das Angebot von zwei Semestern umfasst, sind das rund 140 Kurse mit 1400 Belegungen). Als besondere Stützpunkte zur Bündelung von Kompetenzen und Unterstützung der Kursangebote fungieren für Unterricht, Beratung, Information und Fortbildung fünf Regionalstellen und der Landesverband. Die Alphabetisierungsarbeit wird gefördert durch das Land und den Europäischen Sozialfonds. Die Kursfinanzierung für funktionale Analphabeten gestaltet sich zunehmend schwierig, insbesondere in Hinblick auf fehlende kommunale Mittel. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache finden VHS-Alphabetisierungskurse mit Förderung des BAMF statt.

In Baden-Württemberg gab es 2009 an 21 Volkshochschulen insgesamt 113 Alphabetisierungskurse, in denen zusammen rund 991 Teilnehmende unterrichtet wurden. Im Vergleich zu Schleswig-Holstein sind damit weitaus weniger Volkshochschulen mit weniger Angeboten in der Alphabetisierungsarbeit aktiv. Gründe dafür sind das Fehlen einer zusätzlichen öffentlichen Förderung für Alphabetisierungsmaßnahmen und die nur geringfügig vorhandenen volkshochschul-internen personellen Ressourcen für diesen spezifischen Bildungsbereich. Es fehlen ebenso weitgehend strategische Kooperationen auf Landesebene (z. B. von Bildungsträgern, Ämtern, Arbeitsagenturen, karitativen Organisationen etc.) sowie zusätzliche übergeordnete Institutionen in Form von Regionalstellen wie in Schleswig-Holstein, um die Alphabetisierungsarbeit ideell, strukturell und finanziell voranzubringen. Ebenso wie in Schleswig-Holstein ist

die Finanzierung der Alphabetisierungsangebote nur im Bereich der BAMF-Angebote gesichert.

Die exemplarischen Standorte Itzehoe und Weingarten gehören mit ihrer ländlichen Lage zu einer Bildungslandschaft, die typischerweise durch eine Vielzahl kleinerer Volkshochschulen gekennzeichnet ist.

Inwieweit die Thematisierung und Entwicklung von Grundbildungsangeboten auf Länderebene einen wichtigen Einfluss auf die Gestaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Netzwerkarbeit einzelner Standorte hat, wird auf den folgenden Seiten am Beispiel der ländlichen Modellstandorte Itzehoe und Weingarten deutlich.

2 Aufbau der Alpha-Bündnisse in Itzehoe und Weingarten

Grundbildungsangebote müssen sich nicht nur an die sich ändernde Nachfrage, sondern auch an das jeweils vorhandene Umfeld anpassen. Das gilt insbesondere für die Bedarfsermittlung, Beratung und Vermittlung. Die erfolgreiche Etablierung von Angeboten durch Netzwerkarbeit in ländlichen Regionen setzt deshalb voraus, dass sowohl logistische als auch personelle Besonderheiten berücksichtigt werden. Das heißt, statt lokal zentrierter Angebote müssen dezentrale, sozialraumnahe und zielgruppen-spezifische Bildungsangebote mit transparenten Informationswegen geschaffen werden, eine Vielzahl oft ehrenamtlicher Ansprechpartner (Multiplikatoren) muss sensibilisiert und qualifiziert werden und unterschiedliche, lokal konzentrierte Träger von Bildungsangeboten müssen in ein Bildungsgesamtkonzept durch Profilschärfung integriert werden.

Bereits vorhandene personelle und institutionelle Ressourcen können innerhalb der Netzwerkarbeit synergetisch genutzt und ausgebaut werden.

Die VHS Itzehoe bietet bereits seit mehr als 20 Jahren Alphabetisierungskurse sowie Vorbereitungslehrgänge auf den Hauptschulabschluss an und ist in der Vermittlung von Grundbildung in verschiedenen Maßnahmen aktiv. Als einer der sechs Modellstandorte im Verbundprojekt EQUALS hat sie beim Aufbau des Alpha-Bündnisses bereits vorhandene Kontakte und bestehende Netzwerke genutzt. Dabei hat sie sich in erster Linie an Organisationen, an die sich Menschen in Lebenskrisen wenden, gerichtet. Der bereits vorhandene persönliche Kontakt zu den einzelnen Institutionen und ein Impulsvortrag beim Steinburger Weiterbildungsverbund und im Regionalen Bildungszentrum des Kreises Steinburg erleichterte nicht nur die erste Kontaktaufnahme, sondern wirkte sich auch positiv auf die laufende Netzwerkarbeit aus. Bereits bei der Auftaktveranstaltung waren zahlreiche interessierte Institutionen anwesend und viele zeigten auch darüber hinaus Interesse am Bündnis. Da sich die einzelnen Institutionen untereinander kannten, dienten die Netzwerktreffen auch zu Gesprächen über die Alphabetisierung hinaus und so konnte und kann dieses Netzwerk auch für andere Themen genutzt werden.

Im Laufe des letzten Jahres hat sich herausgestellt, dass die einzelnen Institutionen das Netzwerk ganz unterschiedlich nutzen. Einige nehmen regelmäßig an den Netzwerktreffen teil oder beteiligen sich an den geplanten Veranstaltungen, andere möchten nur informiert werden und gegebenenfalls bei Bedarf teilnehmen.

Aufgrund fehlender Angebote im Bereich der Alphabetisierung war das Verbundprojekt EQUALS im Standort Weingarten neben der Nutzung bereits bestehender Kooperationen Anlass für gezielte Erstkontakte mit neuen Netzwerkpartnern.

Als langjähriger Partner der Volkshochschule Weingarten konnte die Pädagogische Hochschule Weingarten zur Qualifizierung von Kursleitern in der Alphabetisierungsarbeit und zur inhaltlichen Unterstützung der Grundbildungsgangebote gewonnen werden. Ein im Landkreis bestehendes Netzwerk im Bereich familienunterstützender Angebote (STÄRKE) wurde genutzt, um ein Grundbildungsgangebot in der Elternarbeit zu etablieren. Als Bildungseinrichtung für Vorbereitungsmaßnahmen zum Nachholen des Hauptschulabschlusses hatte die Volkshochschule bereits Kontakte zum Schulamt, einem weiteren Partner des neu zu etablierenden Netzwerkes.

Innerhalb eines Jahres konnte die Volkshochschule Weingarten so mit EQUALS durch eine umfangreiche Öffentlichkeitsarbeit und persönliche Erstansprache weiterer Institutionen vier Alphabetisierungskurse unterschiedlicher Art, Inhalte und Dauer im Landkreis etablieren. Parallel dazu wurde ein funktionsfähiges Alpha-Bündnis aufgebaut, in das unterschiedliche Interessen an Grundbildungsgangeboten eingebracht werden können. Regelmäßige Netzwerktreffen dienen der Reflektion erreichter Ziele, dem Austausch über die unterschiedlichen Perspektiven und Interessen und der Planung weiterer Vorhaben.

3 Etablierung von Grundbildung durch Netzwerkarbeit

Sowohl in Itzehoe als auch in Weingarten dienten zunächst intensive Einzelgespräche mit Vertretern der für das Netzwerk wichtigen Institutionen der Thematisierung des Begriffs „funktionaler Analphabetismus“. Da im ländlichen Raum Institutionen häufig in Form dezentral übertragener Kompetenzen organisiert sind, stand anschließend eine umfangreiche Multiplikatorenarbeit im Fokus aufbauender Netzwerkarbeit mit begleitender Etablierung erster oder zusätzlicher Grundbildungsgangebote.

So sollten die Multiplikatoren der Alpha-Bündnisse Itzehoe und Weingarten dafür sensibilisiert werden, die Problematik im Umgang mit den Betroffenen zu erkennen und geeignete Formen der Ansprache zu entwickeln. Dadurch und durch Öffentlichkeitsarbeit sollten mehr Betroffene in Kursen und über andere Unterstützungsangebote gefördert werden.

In Itzehoe fanden zwei Fortbildungen zum Thema „Einführung in die Arbeit mit dem Lernportal www.ich-will-lernen.de“ statt. Zudem wurden zwei Workshops im Hinblick auf die Fragestellung „Wie spreche ich Menschen an, die nicht ausreichend lesen und

schreiben können und wie motiviere ich sie, etwas dagegen zu tun“ in Zusammenarbeit mit dem Landesverband Schleswig-Holstein und den einzelnen Regionalstellen durchgeführt (vgl. Heil/Mundt in Abschnitt III in diesem Band).

Darüber hinaus wurde ein Beratungs-, Lese- und Schreib-Service an der Volkshochschule Itzehoe eingerichtet. Deutschsprachige funktionale Analphabeten haben die Möglichkeit, sich kostenlos Hilfe beim Lesen und Schreiben von Behördenbriefen, Dokumenten und anderen Schriftstücken zu holen. Ein Flyer dazu wurde entwickelt und an die einzelnen Institutionen verteilt. Es handelt sich dabei um eine praktische Hilfestellung für die Betroffenen im Alltag mit der Hoffnung, darüber weitere Teilnehmer für die Alphabetisierungskurse zu gewinnen. Erste Erfolge sind zu verzeichnen. So konnte z. B. ein Betroffener nach mehrmaligem Aufsuchen des Lese- und Schreib-Services davon überzeugt werden, mit einem Kurs zu beginnen. Heute besucht er regelmäßig den Alphabetisierungskurs an der VHS und geht selbstbewusster mit seinen Schwierigkeiten um.

Des Weiteren fand am Weltalphabetisierungstag 2009 eine gemeinsame Veranstaltung der Akteure des Alpha-Bündnisses in der Stadtbibliothek Itzehoe statt. 2010 konnte diese im Regionalen Berufsbildungszentrum des Kreises Steinburg durchgeführt werden. Ziel war einerseits die Vermittlung der Bedeutung von Schriftsprachkompetenz und andererseits die Sensibilisierung von Menschen, die zusätzlich als Multiplikatoren für das Thema Alphabetisierung und Grundbildung dienen können.

Die Finanzierung eines Alphabetisierungskurses ist häufig ein zentrales Problem für interessierte Betroffene. Nur teilweise und unter besonderen Bedingungen ist eine Finanzierung durch die ARGE oder das örtliche Sozialamt möglich. Im Rahmen des Alpha-Bündnisses hat sich die ARGE Steinburg bereit erklärt, die Kursgebühren und Fahrtkosten für einen Alphabetisierungskurs zu übernehmen, sofern kein anderer Träger dafür zuständig ist. Außerdem hat sich eine gemeinnützige Itzehoer Organisation spontan dazu bereit erklärt, das Verbundprojekt zu unterstützen, und stellte eine Spende für die Übernahme der Kursgebühren von Teilnehmenden, die sonst aus finanziellen Gründen nicht an einem Alphabetisierungskurs teilnehmen könnten, zur Verfügung.

Das sonst häufig aus Unsicherheit mehr oder weniger ignorierte Thema des „funktionalen Analphabetismus“ hat durch den Aufbau des Alpha-Bündnisses bei vielen Institutionen an beiden Standorten eine besondere Bedeutung bekommen und rückt zunehmend in den Fokus der Öffentlichkeit. Unzureichende Grundbildungskenntnisse werden im Kontakt mit Menschen in Problemlagen verstärkt mitberücksichtigt, z. B. durch die Schulung von Mitarbeitern hinsichtlich des sensiblen Umganges mit Betroffenen. Die Übernahme von Kursgebühren durch verschiedene Leistungsträger zeugt von gestiegener Akzeptanz des Themas in der Fachöffentlichkeit.

Obwohl der Modellstandort Weingarten durch ähnliche ländliche Strukturen gekennzeichnet ist wie Itzehoe, gestaltete sich der Aufbau eines Netzwerkes durch die regionale Ausgangslage (s. Punkt 1) zunächst relativ arbeits- und zeitintensiv. Weder das

Thema „funktionaler Analphabetismus“ noch die Volkshochschule als verantwortliche Bildungseinrichtung für entsprechende Angebote in der Region waren den zu kontaktierenden Institutionen bekannt. Im Verlauf der Netzwerkarbeit konnten jedoch nach einer informativen Auftaktveranstaltung durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit und Einzelgespräche zunehmend mehr Einrichtungen für die Thematik sensibilisiert und für eine Kooperation in Form beteiligender Bündnisarbeit gewonnen werden. Kontakte der Institutionen untereinander haben die Netzwerkarbeit positiv beeinflusst und für die regionale Verbreitung von Informationen gesorgt.

Durch erste Kontakte mit zentralen Ansprechpartnern der Agentur für Arbeit konnte so z. B. bereits zu Beginn der Netzwerkarbeit ein umfangreiches Bildungsangebot etabliert werden, das dem Konzept der Agentur entspricht sowie das Spektrum ihrer zur Verfügung stehenden Qualifizierungsmaßnahmen um den Aspekt der Grundbildung erweitert und ergänzt. Unter Berücksichtigung logistischer Probleme, die durch den großen Einzugsbereich gegeben waren, aus dem die Teilnehmer kamen, wurde ein Intensivangebot am späten Vormittag eingerichtet. Durch einen konstanten Kursort und -raum, der auch Treffpunkt des im Verlaufe des Kurses eingerichteten Lerner-Cafés wurde, konnte ein vertrauter, familiärer Lernort geschaffen werden. Eine persönliche Begleitung der Kursteilnehmer durch die Netzwerkkoordinatorin in Kooperation mit den Verantwortlichen der Agentur für Arbeit ermöglichte das Erkennen individueller Probleme und gezielte zusätzliche Einzelförderung, z. B. in Form von Hausaufgabenhilfe. Teilnehmerprüfungen zu Beginn des Kurses, regelmäßige Lernstandsdokumentationen sowie Evaluationen der Kursplanung und -organisation wurden Basis einer zielgruppenbezogenen Kooperation, die durch die Umsetzung sowohl institutioneller als auch pädagogischer Ziele gekennzeichnet war. Eine Fortbildung für Fallmanager und Arbeitsvermittler, durchgeführt vom Projekt AlphaZ der Zukunftsbau GmbH, konnte im Rahmen einer sich fortsetzenden Zusammenarbeit im Herbst 2009 erfolgreich durchgeführt werden. Diese Fortbildung diente der Vermittlung von Inhalten zu den Themen „Erkennung von Defiziten in der Grundbildung“ sowie „Personenzentrierte Beratung und Motivierung von Menschen mit Grundbildungsschwächen“. Gleichzeitig sollte damit evtl. Fehlplatzierungen innerhalb bestehender Fördermaßnahmen vorgebeugt werden. Den Fortbildungsteilnehmern wurden ein Gesprächsleitfaden sowie eine Toolbox mit arbeitsrelevanten Inhalten zur Verfügung gestellt.

Für die Netzwerkarbeit Weingartens war es besonders wichtig, innerhalb eines lokal definierten Sozialraumes eine produktive Zusammenarbeit mehrerer Bildungsträger zu ermöglichen. Die ist u. a. durch zielgruppenspezifische Angebote möglich, so z. B. durch den Kurs „Sag Ja ...“ des Familientreffs der Caritas, in dem Eltern mündliche und schriftsprachliche Kompetenzen in erziehungsspezifischen Themenbereichen vermittelt werden. Dabei wurde in der Aufbauphase ein bereits etabliertes Angebot der Caritas für Eltern genutzt, um Teilnehmer für den anschließenden Lese-und-Schreib-Kurs zu gewinnen. Der Kursort war damit ein bereits vertrauter Ort. Die familiäre Atmosphäre der auf Kinderbetreuung ausgerichteten Einrichtung war zusätzlich förderlich. Finanziert wurde das Angebot über das Programm „STÄRKE“ der Landesre-

gierung Baden-Württemberg, das „Hilfen für Familien in besonderen Lebenssituationen“ anbietet (vgl. Schick-Marquard in Abschnitt III in diesem Band).

Netzwerkarbeit sollte auch eine Erhöhung von Bildungspräsenz in den Gemeinden zum Ziel haben, um Bildungsarbeit als Teil des sozialen Umfelds gestalten zu können. Im Herbst 2009 konnte erstmals ein niedrigschwelliges Angebot in einer am Rande des Landkreises angesiedelten, stationären Einrichtung für Obdachlose durchgeführt werden. Themen und Intensität des Angebotes wurden vorab mit den Betreuern besprochen und ein spezieller Flyer wurde erstellt. Potentielle Teilnehmer wurden dann von ihrem jeweiligen Betreuer, zu dem bereits ein stabiles Vertrauensverhältnis bestand, sensibel auf die Thematik angesprochen. Ein von der Dozentin organisiertes Frühstücksangebot zu Beginn eines jeden Kurstages schuf auch in Bezug auf die Lehrkraft schnelle ein vertrauensvolles Verhältnis und im zwanglosen Anfangsgespräch den Zugang zu individuellen Wünschen hinsichtlich der Kursthemen. Die Vermittlung von Alltagswissen und -kompetenzen sowie thematisches Lesen- und Schreibenlernen standen im Fokus dieses Bildungsangebotes, das eine Verbesserung der persönlichen Lebenssituation zum Ziel hatte. Das Angebot fand in den Teilnehmern bekannten Räumlichkeiten innerhalb des Dornahofs statt. Zur festen Etablierung dieses Bildungsangebotes waren der Ausbau des Kontaktes mit den betreuenden Mitarbeitern des Dornahofs sowie eine intensive und kontinuierliche Werbung innerhalb der Einrichtung eine wesentliche Voraussetzung.

Des Weiteren wurde im Verlaufe des Verbundprojektes EQUALS in der Stadtbücherei Weingarten, die sich im gleichen Haus wie die Volkshochschule befindet, ein Regal mit Lese- und Spielmaterialien für späte Leseanfänger und leseungewohnte Erwachsene und Jugendliche eingerichtet, die dieses Angebot kostenlos nutzen können. Im Zuge der Eröffnung des Masterstudiengangs „Alphabetisierung und Grundbildung“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten veranstalteten die Volkshochschule und die Stadtbücherei Weingarten im Oktober 2009 gemeinsam eine Foto-Ausstellung zum Thema „ÜberLeben ohne Schrift“, zu der neben der lokalen Presse alle Netzwerkpartner eingeladen wurden.

4 Wie kann ein erfolgreiches Netzwerkmanagement für ein Alpha-Bündnis in ländlichen Gebieten aussehen?

Regelmäßige Netzwerktreffen geben den beteiligten Institutionen einen Überblick über aktuelle und geplante Bildungsangebote, Zuständigkeiten und Ergebnisse. Sie schaffen einen Rahmen, durch den jede einzelne Einrichtung für die Entwicklung und Evaluation der Alphabetisierungslandschaft Verantwortung übernehmen kann. Damit dienen sie dem Aufbau eines regional konstanten Angebotes für funktionale Analphabeten.

Es muss ein Netzwerkkonzept erarbeitet werden, das sowohl Teilnehmer als auch Netzwerkpartner berücksichtigt, zu denen sowohl Dozentinnen als auch Institutionen gehö-

ren. Die heterogene Multibedarfslage der Teilnehmer erfordert eine kontinuierliche Betreuung der Kurse. Für Multiplikatoren zu Fragen des Funktionalen Analphabetismus muss im Sinne „dezentraler Beratungskompetenzen“ ein umfassendes Fortbildungskonzept erarbeitet werden, das auf den jeweiligen Netzwerkpartner abgestimmt ist.

Ebenso ist – gerade in ländlichen Gebieten, die durch Dezentralisierung von Institutionen und Ansprechpartnern gekennzeichnet sind – „Wissenstransparenz“ ein zentrales Kriterium. Das im Netzwerk notwendige und verfügbare Wissen über z. B. Finanzierungsmöglichkeiten, Fortbildungen, Evaluationsergebnisse bedarf einer kontinuierlichen Aktualisierung und Pflege, die von einem Netzwerkkoordinator übernommen werden muss.

In Itzehoe wurden während der Projektlaufzeit alle drei Monate zweistündige Netzwerktreffen in der Volkshochschule durchgeführt. Sie dienten dazu, sich über die Problematik des funktionalen Analphabetismus auszutauschen, Erfahrungen weiterzugeben, über Kurse und Fortbildungen zu informieren und gemeinsame Öffentlichkeitsarbeitsmaßnahmen und Lernangebote zu planen. In den Zwischenzeiten wurden neue Informationen regelmäßig per E-Mail an die Netzwerkpartner versandt. Des Weiteren bestand telefonischer oder persönlicher Kontakt. Für die Zukunft sind halbjährliche Netzwerktreffen geplant.

In Weingarten sind ebenfalls weitere Netzwerktreffen geplant. Der Volkshochschulverband Baden-Württemberg sieht in der Netzwerkbeteiligung der Pädagogischen Hochschule Weingarten (Standort des Weiterbildungsstudiengangs Alphabetisierung und Grundbildung) günstige Voraussetzungen dafür, Weingarten als Fortbildungszentrum Baden-Württembergs für den Bereich Alphabetisierung und Grundbildung auszubauen. Damit wäre auch ein weiterer Schritt in Hinblick auf eine ideelle und strukturelle Unterstützung dieses Bildungsbereichs auf Landesebene erreicht.

5 Fazit

Der Aufbau von Grundbildungsangeboten im ländlichen Raum ist abhängig von der jeweiligen (politischen) Bedeutung des Themas auf Landesebene. Dementsprechend sind Institutionen bereits mehr oder weniger mit dem Begriff des funktionalen Analphabetismus vertraut und erfahren oder können finanzielle Mittel zur Verfügung stellen. Beim Aufbau eines Netzwerkes gilt es, bestehende Strukturen zu erkennen, daran anzuknüpfen und darauf aufzubauen. In ländlichen Regionen findet sich eine begrenzte Anzahl zentraler Institutionen, deren Vertreter untereinander zumeist bekannt sind und evtl. bereits in anderen Netzwerken miteinander kooperieren. Diese Situation kann genutzt werden, um gemeinsam neue Ziele innerhalb der Netzwerkarbeit zu definieren und Projekte als regionale Chance zu formulieren.

Der bei der Netzwerkentwicklung zu berücksichtigende Sozialraum kann den gesamten Landkreis umfassen, wie im Beispiel Weingarten, was den Aufbau dezentraler

Bildungsangebote für unterschiedlichste Zielgruppen erforderlich macht. Umfasst das Netzwerk den engeren Sozialraum Stadt, wie im Beispiel Itzehoe, ist eine Bündelung von Grundbildungsangeboten allerdings problemloser möglich.

Zur Bekanntmachung neuer Angebote wie auch zur Sensibilisierung und Wissensvermittlung der zur Teilnehmergebung wichtigen Multiplikatoren müssen vielfältige Informationswege genutzt werden. Regionale, kleinere lokale Zeitungen sowie Gemeinde- und Kirchenblätter sollten in die Öffentlichkeitsarbeit mit eingebunden werden.

Kleinere Städte sind oft durch die Präsenz konkurrierender Bildungseinrichtungen innerhalb eines begrenzten Sozialraums gekennzeichnet, was beim Aufbau von Angeboten mitberücksichtigt werden muss. Ziel einer Netzwerkarbeit muss es sein, Interessen aller Bildungsträger zu berücksichtigen und mit dem Aufbau neuer Angebote Synergieeffekte zu bewirken. Dies gelingt durch eine klare Zielgruppendefinition und -abgrenzung. Netzwerkarbeit schafft so im Interesse der zu erreichenden Menschen eine bedarfsgerechte, vielfältige Angebotsstruktur.

Heterogene Multiplikatorengruppen erreichen und qualifizieren

PETRA MUNDT/ANETT HEIL

Nahezu alle Bildungs- und Qualifizierungsangebote sowie Beratungs- und Unterstützungsangebote für Erwachsene gehen davon aus, dass die Teilnehmenden bzw. Kunden lesen und schreiben können. Arbeitsverwaltungen, Job-Center, Träger der beruflichen Weiterbildung und Beratungsstellen sind in der Regel auf das Thema Analphabetismus nicht eingestellt. Hinzu kommt, dass die Betroffenen selbst das Thema aus Scham nicht offen kommunizieren. Die Lebenslage erwachsener funktionaler Analphabeten hat sich in den letzten zehn Jahren erheblich verändert. Jemand, der in Deutschland aufgewachsen und zur Schule gegangen ist und nicht oder nur wenig lesen und schreiben kann, findet kaum einen Arbeitsplatz. Die Erwachsenenbildung ist eher darauf ausgerichtet, auf bestehende Ausbildungen aufzubauen, als basale Grundbildung nachzuholen. Lebenslanges Lernen hat zwar ideell einen hohen Stellenwert, bewegt sich jedoch insbesondere, wenn es um geringqualifizierte Menschen geht, eher auf der rhetorischen Ebene. Die Finanzierung nachholender Grundbildung ist mittlerweile seit Jahrzehnten geprägt durch kurzfristige Etats, Zuständigkeitsdilemmata und Zufallsentscheidungen. Gleichzeitig, vielleicht auch gerade aus den oben beschriebenen Gründen, erleben wir, dass es zunehmend schwierig wird, die Betroffenen zu erreichen. Diejenigen, die sich seit langen Jahren mit der Alphabetisierung deutschsprachiger Erwachsener beschäftigen, wissen um die geschätzten über vier Millionen funktionalen Analphabeten und haben in den Kursen immer neue und jüngere Lerner, die Lesen und Schreiben trotz Schulbesuchs nicht erlernt haben oder das Erlernte durch Nichtanwendung „verlernt haben“.

Die Alphabetisierungsarbeit ist im Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins seit Ende der Siebzigerjahre fest verankert. Mit erheblichen gemeinsamen Anstrengungen haben wir eine professionelle Infrastruktur für Unterricht, Beratung und Information geschaffen, bestehend aus dem Landesverband und fünf Regionalstellen, die jeweils mit einer halben Pädagogenstelle besetzt sind. Möglich ist das durch die Unterstützung der Kommunen, des Landes und durch Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF). In Schleswig-Holstein führen über 30 Volkshochschulen Kurse durch, in denen Erwachsene nachträglich lesen und schreiben lernen können.

Die VHS Itzehoe engagiert sich seit langen Jahren in der Alphabetisierung. Beschrieben wird in den folgenden Ausführungen, wie wir Multiplikatoren erreicht und im Hinblick auf das Thema funktionaler Analphabetismus sensibilisiert und qualifiziert haben.

1 Ziele und Akteure im Alpha-Bündnis Itzehoe

Die Sensibilisierung möglichst vieler Einrichtungen und ihrer Mitarbeitenden gehörte zu den Zielen, die wir uns im Alpha-Bündnis Itzehoe gesetzt hatten.

Verbunden waren damit verschiedene Perspektiven: Wir wollten mehr Lerner durch verstärkte Öffentlichkeitsarbeit gewinnen und die Unterstützungsangebote für Betroffene verbessern. Einrichtungen bzw. Organisationen sollten als Partner im Alpha-Bündnis gewonnen werden und die Fachkräfte mit Kontakt zu Betroffenen sollten dafür sensibilisiert und qualifiziert werden, die Problematik zu erkennen. Qualifizierung meint hier die Erweiterung der Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz und die Entwicklung passgenauer Ansätze für die Ansprache und Unterstützung von funktionalen Analphabeten.

Selbst in kleineren Städten (Itzehoe hat 36.000 Einwohner) ist die Landschaft der Bildungs- und Beratungseinrichtungen, Träger und Institutionen durch Heterogenität, Vielfalt und durch permanenten Wandel gekennzeichnet. So bestand eine wesentliche Herausforderung darin, sich einen möglichst umfassenden Überblick über die verschiedenen Bildungs- und Beratungseinrichtungen zu erarbeiten und die Kontakt- daten regelmäßig zu aktualisieren.

Die VHS Itzehoe und der Landesverband sind gut in der Träger- und Beratungslandschaft in der Region und in Schleswig-Holstein vernetzt. Das Projekt EQUALS eröffnete die Möglichkeit, zielgerichtet und im Austausch mit den weiteren Alpha-Netzwerken im Bundesgebiet, unsere Kontakte themenspezifisch auszubauen. Entsprechend des sozialintegrativen Ansatzes von EQUALS waren wir dabei gefordert, den Sozialraum und die jeweilige Logik der verschiedenen Einrichtungen stärker in den Blick zu nehmen. Die vorhandenen Netzwerke der Volkshochschule Itzehoe boten eine gute Grundlage, um die verschiedenen Einrichtungen zunächst zu erfassen, Anschriften und nach Möglichkeit direkte Ansprechpartner zu erheben und im nächsten Schritt anzusprechen.

Als Partner für das Alpha-Bündnis Itzehoe hatten wir uns vorgestellt, Organisationen zu gewinnen, an die sich Menschen in Lebenskrisen wenden. Gedacht haben wir dabei an Gesundheitsdienste, das Klinikum Itzehoe, das Frauenhaus, Selbsthilfeorganisationen, Wohlfahrtsverbände, Beratungsstellen usw. Nach fast zweijähriger Arbeit hat sich herausgestellt, dass die Wohlfahrtsverbände eher in der Peripherie des Netzwerkes vertreten sind. Sie wollten regelmäßig informiert werden und gaben an, sich bei konkretem Bedarf zu melden. Die Beratungsstellen, wie die Ökumenische Schuld-

nerberatung oder die Beratungsstelle Frau & Beruf haben von Anfang an sehr aktiv am Netzwerk mitgearbeitet. Sie beteiligten sich an den Netzwerktreffen und nahmen auch an den angebotenen Fortbildungen teil. Das Gleiche gilt für das Leistungszentrum des Kreises Steinburg, das sämtliche Fallmanager durch das Bündnis schulen ließ und die Kursgebühren für einen Lesen-und-Schreiben-Kurs an der VHS Itzehoe für Betroffene übernimmt. Zu den weiteren aktiven Netzwerkpartnern gehören unter anderem die Stadtbibliothek, das Regionale Bildungszentrum und das Bildungsbüro des Kreises Steinburg, auf die im weiteren Verlauf noch eingegangen wird.

2 Nutzung vorhandener Netzwerke

Als vorteilhaft für die Arbeit in Itzehoe erwies sich die Tatsache, dass etliche Träger der Beruflichen Bildung in einem „Weiterbildungsverbund“ zusammengeschlossen sind. Die Weiterbildungsverbünde sind eine schleswig-holsteinische Besonderheit: In ihnen wird u. a. versucht, die Bildungsangebote der Region übersichtlicher zu präsentieren und interessierte Träger treffen sich regelmäßig zu Konferenzen. Die VHS Itzehoe ist Mitglied in diesem Verbund: So hatten wir die Möglichkeit, auf einer Konferenz ausführlich über das Thema Alphabetisierung zu informieren.

Erarbeitet wurde hierfür eine Präsentation zu folgenden Punkten:

- Wie verbreitet ist es, dass deutschsprachige Erwachsene nicht oder nur wenig lesen und schreiben können?
- Wie kann „funktionaler Analphabetismus“ definiert werden?
- Welche möglichen Ursachen gibt es?
- Welche Erfahrungen und Angebote bestehen bei den Volkshochschulen?
- Was will EQUALS tun und welche Ansprechpartner gibt es?

Grundlage für den Beitrag waren die Praxiserfahrungen im Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins. Zusammen mit den EQUALS-Zielformulierungen bildeten sie den Grundstock für die folgende Informationsarbeit. Vorgetragen und präsentiert haben die VHS-Leiterin, die örtliche EQUALS-Koordinatorin und die Programmreichsleiterin des Landesverbandes. Die vertretenen Einrichtungen zeigten sich außerordentlich interessiert und berichteten spontan von Beispielen aus der Praxis ihrer Einrichtung und dem Dilemma, im Rahmen von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung denjenigen, die nicht oder kaum lesen und schreiben können, nicht gerecht werden zu können.

Der Koordinator des Weiterbildungsverbundes und mehrere Bildungsträger wurden nach diesem Gespräch aktive Netzwerkpartner.

3 Information von Multiplikatoren durch Netzwerkarbeit und Öffentlichkeitsarbeit

Seit Beginn der Projektlaufzeit fanden in regelmäßigen Abständen Netzwerktreffen statt, zu denen sämtliche Netzwerkpartner von der VHS Itzehoe persönlich eingeladen wurden. Die Treffen wurden mit Ausnahme der Planung der Weltalphabetisierungstage in der VHS Itzehoe in einem 3-monatigen Rhythmus jeweils am Freitagvormittag von 10 bis 12 Uhr abgehalten. Es herrschte eine angenehme Arbeitsatmosphäre und bei einem kleinen Imbiss gab es die Möglichkeit zu Gesprächen auch über die Alphabetisierung hinaus. Die VHS Itzehoe hat sich dabei als guter Veranstaltungsort und Mittelpunkt des Netzwerkes profiliert. Teilgenommen haben jeweils ca. 10 bis 12 Institutionen mit insgesamt 13 bis 15 Personen. In den Treffen wurden die Netzwerkpartner über den aktuellen Stand des EQUALS-Projektes und über Forschungsergebnisse informiert, über Fortbildungen und Schulungen unterrichtet, es wurden gemeinsame Veranstaltungen geplant, allgemeine Fragen zum Thema „funktionaler Analphabetismus“ diskutiert und Erfahrungen ausgetauscht. Diese Treffen sollen nach Projektende in einem sechsmonatigen Rhythmus in der VHS Itzehoe weitergeführt werden.

Als gutes gemeinsames Aktionsfeld im Alpha-Bündnis Itzehoe hat sich der Weltalphabetisierungstag erwiesen. Als ersten Veranstaltungsort wählte das Bündnis die Stadtbibliothek aus. Diese Entscheidung führte in der Bibliothek zu folgender Entwicklung: Sie arbeitet seitdem aktiv im Netzwerk mit, alle Mitarbeiter sind dort informiert, der Buchbestand wurde um Literatur für Erwachsene, die nicht oder wenig lesen und schreiben können, erweitert und es gibt eine Kennzeichnung dieser Bücher unter der Prämissen „eindeutig, ohne zu diskriminieren“.

Der Weltalphabetisierungstag wurde als ganztägiger Aktionstag gestaltet, auf dem sich alle Netzwerkpartner mit Infoständen und Aktionen präsentierten. Unter anderem war die Ausstellung mit dem Titel *Erwachsene lernen lesen und schreiben* des Landesverbandes der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins zu sehen. Eine regionale Krimiautorin las aus ihren Werken und aus dem Erzählungsband *Wörterträume* mit Texten von Teilnehmern aus Alphabetisierungskursen. Des Weiteren wurde ein Film zum Lernportal www.ich-will-lernen.de gezeigt und an Lese- und Spieleinseln konnte die Schreib- und Lesefähigkeit spielerisch erprobt werden.

Die Weiterbildungseinrichtungen motivierten ihre Teilnehmer zum Besuch und Lerner aus den VHS-Kursen kamen ebenfalls.

Im Herbst 2009 stießen die Aktivitäten der EQUALS-Netzwerkkoordinatorin bei der Berufsschule auf positive Resonanz. Es folgte eine Einladung in die Fachkonferenz von Lehrkräften in berufsvorbereitenden Maßnahmen. Die Informationen zum Thema „funktionaler Analphabetismus“ wurden auch dort interessiert aufgenommen. Das Angebot zur Schulung zum Umgang mit dem Lernportal des Deutschen Volks hochschul-Verbandes www.ich-will-lernen.de wurde kurze Zeit später von 15 Lehrkräften wahrgenommen. Außerdem werden sich mehrere Lehrkräfte intensiver mit Metho-

den der Erwachsenenalphabetisierung beschäftigen und dazu weitere Fortbildungen besuchen.

Schließlich fand die Veranstaltung zum Weltalphabetisierungstag 2010, den das Alpha-Bündnis wieder gemeinsam gestaltet hat, im Berufsbildungszentrum statt. Das Programm war erneut sehr erfolgreich. Die Berufsschule engagierte sich diesmal mit Lehrkräften und Schülern bei der Programmplanung und Umsetzung. Die Netzwerkpartner präsentierten sich mit Infoständen, die Ausstellung *ÜberLeben ohne Schrift* der Volkshochschule Essen war zu sehen. Außerdem wurden Filmsequenzen zur Situation von funktionalen Analphabeten gezeigt. Des Weiteren gab es halbstündige Lesungen mit Schülern des Regionalen Bildungszentrums aus dem Buch *Der Vorleser* von Bernhard Schlink. Zusätzlich wurden Lerneinheiten zum Lernportal www.ich-will-lernen.de und zum kürzlich erschienenen Lernspiel *Winterfest* angeboten und es konnte den ganzen Tag an Spieleinseln die Lese- und Schreibfähigkeit geübt werden. Die einzelnen Programmstationen wurden ausgiebig durch Schüler und Lehrgangsteilnehmer der Bildungsträger genutzt. Die Jugendlichen der Berufsschule wurden dabei als Multiplikatoren angesprochen und zeigten sich sehr interessiert. Mehrfach wurden die Flyer „ich-will-lernen“ und „winterfest“ mit der Bemerkung mitgenommen. „Das ist prima – nehme ich gerne für meine Schwester, meinen (kleinen) Bruder, Freund oder Freundin mit.“

4 Seminare zur Information und Sensibilisierung von Multiplikatoren

Die Institutionen haben jeweils mit ein oder zwei Personen an den Netzwerktreffen teilgenommen. Aus der ersten Nutzwertanalyse im Alpha-Bündnis gingen das Bedürfnis nach tiefer gehenden Informationen hervor und der Wunsch, dass auch für weitere Mitarbeiter der Institutionen eine direkte umfassende Information im Rahmen eines besonderen Seminars hilfreich wäre. Insbesondere die ARGE zeigte sich hier sehr interessiert.

Im ersten Netzwerktreffen wurden relativ spontan folgende Fragen gesammelt, auf die das Seminar Antworten geben sollte: „Wie erkenne ich Menschen, die nicht oder wenig lesen und schreiben können? Wie spreche ich Menschen, die nicht oder wenig lesen und schreiben können, sensibel an? Wie kann ich sie zum Kursbesuch, zum Lernen motivieren? Welche Lösungsmöglichkeiten gibt es?“ Es klang an, dass insbesondere die Themen Ansprechen und Motivieren von Belang waren, verbunden mit dem Wunsch, sich möglichst schnell und verbindlich einen Überblick über das „Kernproblem“ zu verschaffen.

Durch die Aufgeschlossenheit der Akteure im Alpha-Bündnis und die Zentrierung auf das Thema Alphabetisierung hatte sich eine weitere Tür aufgetan, um das Thema in den Institutionen noch intensiver zu verankern und noch mehr Personen direkt zu erreichen.

Auf Grundlage der Fragen aus den Netzwerktreffen entwickelten wir ein Seminar zur Information und Sensibilisierung von Multiplikatoren. Das Seminar kündigten wir mit der Überschrift an: „Wahrnehmen – Ansprechen – Ermutigen“. Der beschreibende Text dazu: „Wie spreche ich Menschen an, die nicht oder nur wenig lesen und schreiben können? Wie ermutige ich die Betroffenen, das Thema offen anzusprechen, und wie kann ich sie motivieren, neu mit dem Lernen zu starten. Mehr als 4 Millionen deutschsprachige Erwachsene in Deutschland können nicht oder nur wenig lesen und schreiben. Bei den betroffenen Menschen ist die Scham darüber häufig groß und sie möchten oft nicht über ihre Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben sprechen. Für die Fachkräfte in Beratungs-, Betreuungs- oder Bildungskontexten ist es deshalb manchmal schwierig, dieses ‚Tabu-Thema‘ zu erkennen und dann offen und gleichzeitig sensibel zur Sprache zu bringen. In dem Seminar werden Praxisbeispiele, wichtige Aspekte zur Ansprache und Methoden zur Überwindung dieser Kommunikationsbarrieren behandelt.“

4.1 Seminargestaltung – ein möglicher Ablauf

Für das Seminar haben wir die Zeit von 13:30 Uhr bis 16:30 Uhr an einem Dienstag gewählt. Als guter Wochentag bietet sich auch der Mittwoch an, da hier eine Reihe von öffentlichen Institutionen traditionell geschlossen bzw. keinen Publikumsverkehr hat.

„Ich höre und vergesse, ich sehe und erinnere mich, ich tue und verstehe“ – unter diesem Motto haben wir das Seminar mit Methoden aus der Sozialpädagogik, aus dem Coaching und aus der Beratung gestaltet. Wohlwissend, dass dies gerade bei sehr unterschiedlichen Institutionen ein Balanceakt sein könnte, haben wir dabei eher auf sachliche Beiträge gesetzt und spielerische Methoden nur dosiert eingesetzt. Eine Arbeitshilfe war für uns die Handreichung von apfe (Arbeitsstelle für Praxisberatung, Forschung und Entwicklung an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden).

Das Seminar war wie folgt strukturiert:

- 1 Begrüßung, Organisatorisches, Erwartungen
 - 1.1 Erwartungen an das Seminar klären – Methode: Jeder Teilnehmer sucht sich einen Gegenstand, der zu seinen Erwartungen an das Seminar passt. Vorstellung des Gegenstandes in der Runde. Dabei werden Name, Institution und Erwartungen genannt. Die Erwartungen werden gesammelt und „Erwartungs-Cluster“ gebildet.
 - 1.2 Woher kommen die Seminarteilnehmer, welche Berührungspunkte haben Sie mit dem Thema? Einen schnellen Überblick für alle gibt die Methode der Aufstellung im Raum: Die Teilnehmer wurden gebeten, sich jeweils zu ver-

schiedenen Fragen an verschiedene Plätze im Raum zu stellen. (Hilfreich ist es, hier eine Schnur oder farbige Blätter im Raum auszulegen.)

Frage 1: Wie intensiv haben Sie sich schon mit dem Thema Alphabetisierung bzw. Analphabetismus beschäftigt? Angebotene Positionen: Ich habe mich schon intensiver mit dem Thema beschäftigt, bisher wenig, gar nicht.

Frage 2: Hatten Sie schon Klienten, die nicht lesen und schreiben konnten, bzw. hatten Sie entsprechende Vermutungen? Hier haben wir folgende Positionen angeboten: Klienten bzw. Kunden gehabt, Vermutung, gar keine.

Frage 3: Schwerpunkt der Tätigkeit? Angebotene Positionen: ausschließlich Beratung, oft Beratung, kaum Beratung.

Die Aufstellung dient dem Kennenlernen. Sie gibt einen schnellen bildhaften Eindruck darüber, wer da ist und wie die Vorerfahrungen verteilt sind. Sie macht in der Regel allen Spaß und es entstehen schnell Kontakte.

- 2 Vereinbarungen zum Ablauf: Die geplanten Punkte, die für die Teilnehmer sichtbar auf einem Flip-Chart stehen, werden mit den Erwartungen abgeglichen und es werden gemeinsam entsprechende Schwerpunkte gebildet.
- 3 Präsentation zur Alphabetisierungsarbeit der Volkshochschulen, Dimensionen und Ursachen von funktionalem Analphabetismus, besondere Aspekte der Situation von Betroffenen.
- 4 Praktische Übung zum Thema Wahrnehmen – Vermutungen

Die folgende Übung greift die Aspekte „Wahrnehmen – Erkennen – Vermutungen“ auf. Bewusst wurde hier ein Einstieg gewählt, der sich zunächst „nur“ auf die Seminarteilnehmer bezieht.

Es werden Zweiergruppen gebildet. Jeder bekommt dazu ein Blatt mit Fragen und notiert für sich seine Vermutung zum Gegenüber. Anschließend wird diese geäußert und überprüft, wo traf die Vermutung weitgehend zu, wo muss ich korrigieren, was war angenehm, was war unangenehm in der Vermutungssituation. Das Anliegen dieser Übung besteht darin, Vermutungen im Sinne von „Arbeitshypothesen“ zu behandeln, d. h. sie anzunehmen, ihnen (evtl. zunächst nur innerlich) nachzugehen und daraus die Option der Ansprache oder auch des Verwerfens zu klären und zu entwickeln. Die Fragestellung „Was war für mich angenehm bzw. was war für mich unangenehm“ öffnet auch den Weg zu einer sensiblen Gesprächshaltung.

- 5 Die Lebenssituation von funktionalen Analphabeten verdeutlichen
- 5.1 Film, zum Beispiel „Der Analphabet“, WDR Echtzeit, 8 Minuten. Im Film schildert ein junger Mann seine Lebens- und Arbeitsgeschichte sowie seine Lernschritte im Alphabetisierungskurs der VHS. Je nach Zielgruppe des Se-

minars können hier auch die Spots von www.ich-will-lernen.de oder des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung eingesetzt werden.

5.2 Arbeit mit konkreten Fallstudien aus der Alphabetisierungsarbeit

Die Teilnehmer arbeiten in Dreiergruppen an konkreten Fallbeispielen aus der Alphabetisierung und erstellen gemeinsam ein Flip-Chart unter der Fragestellung: „Was nehmen Sie aus den Fallbeispielen für Ihre Beratungsarbeit mit?“

Dazu mögliche Aspekte und Anstöße:

- Haben Sie in Ihrer Arbeit ähnliche Erfahrungen gemacht?
- Erlebten Sie besondere Vermeidungsstrategien? Welche?
- Besondere Probleme bei der Beratungsarbeit
- Begegneten Sie dem Thema „Angst, Scham, Demütigung“ in der Beratungsarbeit mit deutschsprachigen Erwachsenen bzw. Jugendlichen?
- Gründe und Ursachen für funktionalen Analphabetismus trotz Schulpflicht
- Konnten Sie unterschiedliche Haltungen bei Migranten und Deutschen im Umgang mit dem Thema feststellen? Welche? Mögliche Gründe dafür?

Die Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse, anschließend Fragen und Diskussion im Plenum.

6 Input zu den Grundlagen von Beratung ausgehend von den Grundlagen der humanistischen Pädagogik und humanistischen Psychologie, wonach jeder Mensch in seiner eigenen subjektiven Wirklichkeit lebt, sich in einem Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und dem Wunsch nach sozialer Eingebundenheit befindet, einen konstruktiven Kern hat und in Systemen interagiert – der Einzelne wirkt auf die Gruppe und die Gruppe wirkt auf den Einzelnen (ausführlich dazu: Pallasch/Petersen 2005: 47f.). Beratung verstehen wir als Ermöglichungshandeln unter den Prämissen von Akzeptanz, Empathie und Echtheit (Kongruenz). Jemanden beraten bedeutet für uns, aus den Informationen des „Ratsuchenden“ Zusammenhänge zu „erraten“, Vermutungen und Hypothesen zu bilden „im Sinne von könnte es sein, dass.....?“ (Fuchs-Brüninghoff/Pfirrmann 1992).

7 Bausteine für die Gesprächsführung:

Hier haben wir Übungen aus dem Bereich der pädagogischen Gesprächsführung vorbereitet. Die Interessen können hier sehr unterschiedlich gewichtet sein. Wir haben in beiden Seminaren die Erfahrung gemacht, dass das Üben bzw. Tun in Kleingruppen sehr gut angenommen wurde. Über das konkrete Tun findet ein „erlebter“ Erfahrungsaustausch über „good practice“ statt und es eröffnet sich eine gute Möglichkeit, auch Bedenken und Ängste konstruktiv zu kommunizieren. In einer Übung zusammengefasst werden können zum Beispiel die Bausteine „Aktives Zuhören“ und „Inhalte wiedergeben“.

Hierzu werden Dreiergruppen gebildet. A berichtet über ein Problem, B hört aktiv zu und verbalisiert und paraphrasiert. C beobachtet. Anschließend Auswertung aus Sicht von A, B und C (ausführliche Übungen in: Pallasch/Kölln 2002).

8 Verknüpfung der Anforderungen an optimale Wahrnehmung und Ansprache von funktionalen Analphabeten mit den gesetzlichen und institutionellen Vorgaben der jeweiligen Einrichtung

8.1 Reflexion der jeweiligen institutionellen Vorgaben und der Handlungsoptionen

Persönliche Reflexion: Jeder bekommt einen Fragebogen, reflektiert für sich und schreibt es auf.

- Was kann ich in meiner Einrichtung bzw. an meinem Arbeitsplatz umsetzen?
- Was sind die Stärken meiner Organisation, die mir helfen, meine Ideen bzw. Vorhaben umzusetzen?
- Worauf will ich in der Beratung achten?
- Was will ich ausprobieren?
- Was nehme ich mit für meinen Arbeitsbereich?

Die Teilnehmer entscheiden, welche Aspekte ihrer Einzelarbeit sie in das Plenum transferieren. Dazu wählen sie aus ihrer Reflexion zwei bis drei Punkte aus und schreiben sie jeweils auf eine Karte. Diese Karten kommen an die Pinnwand. So entsteht für alle ein Bild möglicher Handlungsoptionen.

8.2 Ermutigung: Es werden Postkarten auf den Boden gelegt. Jeder Seminarteilnehmer sucht sich eine aus. Er schreibt darauf einen Satz zur Ermutigung für sich oder zur Motivation von Kunden und Klienten. Diese Methode lässt sich auch mit anderen Moderationskarten anwenden.

9 Abschlussrunde – Blitzlicht im Plenum

4.2 Teilnehmergruppen und Ergebnisse der Schulungen

Im ersten Seminar waren 19 Teilnehmer zu verzeichnen, davon kamen 13 aus drei verschiedenen Leistungszentren der ARGE und sechs Multiplikatoren aus jeweils unterschiedlichen Einrichtungen (Bibliothek, Bildungseinrichtungen, Beratungsstellen).

Teilnehmer im zweiten Seminar waren acht Mitarbeiter der ARGE und fünf Mitarbeiter der Ökumenischen Schuldnerberatung.

Beide Schulungen wurden sehr positiv bewertet und die Teilnehmer fanden neben den Inhalten den Austausch zwischen den Organisationen sehr gewinnbringend.

Als wichtige Multiplikatorenseminare haben sich auch die Schulungen des Lernportals des Deutschen Volkshochschul-Verbandes www.ich-will-lernen.de erwiesen. Das Se-

minar in der VHS Itzehoe war sofort durch Netzwerkpartner und ARGE-Mitarbeiter ausgebucht, ein weiteres Seminar in der Berufsschule wurde von 15 Lehrkräften wahrgenommen.

5 Fazit und Perspektiven

Die Bündnispartner sind gestärkt in ihrem Bemühen, diejenigen besser zu erreichen und zu beteiligen, deren Lese- und Schreibkenntnisse relativ gering sind. Die Bemühungen sind in steigenden Teilnehmerzahlen in den Alphabetisierungskursen der Volkshochschule zu spüren. Der Austausch der Einrichtungen untereinander wurde sehr positiv bewertet und es besteht eine hohe Kooperationsbereitschaft, so dass Pläne vorhanden sind, Angebote auf andere Lernorte auszuweiten oder Alphabetisierungsanteile in andere Qualifizierungsmaßnahmen einzubetten. Die Zusammenarbeit zwischen allen Bündnispartnern wurde intensiviert, was auch das Ergebnis des zweiten Teils der vom Deutschen Volkshochschul-Verband während eines Netzwerktreffens durchgeführten Nutzwertanalyse bestätigt. Bezüglich der Zielerreichung wurden folgende Ziele am besten erreicht: „Intensiver Austausch zwischen den Netzwerkpartnern“ und „Unterstützung für Betroffene verbessern“.

Da sich sehr schnell gezeigt hat, dass die Netzwerktreffen für den Aufbau und den Erhalt des Alpha-Bündnisses Itzehoe von besonderer Bedeutung sind, bietet der Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins den Netzwerkpartnern an, auch nach Projektende weitere Netzwerktreffen in der Volkshochschule Itzehoe im Abstand von jeweils sechs Monaten durchzuführen.

Außerdem sind weitere Informationsveranstaltungen von der ARGE angefragt. So ist angedacht, diese Kurvvorträge bei Bedarf in regelmäßigen Abständen für neue Mitarbeiter des Leistungszentrums zu wiederholen.

Auch nach Ende der Projektlaufzeit ist seitens der Volkshochschule Itzehoe geplant, am 8. September, also am Weltalphabetisierungstag, eine Öffentlichkeitsveranstaltung durchzuführen. Sie könnte in den kommenden Jahren als immer wiederkehrende Veranstaltung in der Volkshochschule Itzehoe oder in den Räumlichkeiten eines der anderen Netzwerkpartner durchgeführt werden.

Durch EQUALS ist es in Itzehoe gelungen, dass alle Partner eine differenzierte und deutliche Wahrnehmung haben für die Erwachsenen, die nicht oder nur wenig lesen und schreiben können. Die Wege für die Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten für Betroffene sind durch den direkten Austausch im Bündnis kürzer geworden. Es sind neue Knotenpunkte entstanden, die es weiterzuknüpfen gilt.

Literatur

apfe (Hg.) (2008): Menschen, die nicht lesen und schreiben können. Handreichung. Dresden: Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden, Onlineversion: www.apfe-institut.de/files/handreichung_2008_web.pdf [12.11.2010]

Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung Bildung in Deutschland 2010 (Hg.) (2010): Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, Onlineversion: <http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=8400>

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1986): Beratung – Hilfe zur Umdeutung des Selbstbildes. In: Federlesen 1986/1, S. 18–20

Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth/Pfirrmann, Monika (Hg.) (1992): Ansichten von Lernen – Lernansichten. Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband

Garner, Betty K. (2009): Ich hab's! Aha-Erlebnisse beim Lernen – Was schwachen Schülern wirklich hilft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Klein, Rosemarie (Hg.) (2009): Lesen und schreiben sollten sie schon können – Sichtweisen auf Grundbildung. GiWA Schriftenreihe zu Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch, Band 1. Göttingen: ifak-Verlag, S. 11–32

Knoll, Jörg (2008): Lern- und Bildungsberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e. V. (Hg.) (2006): Erwachsene lernen lesen und schreiben – Alphabetisierung in Schleswig-Holstein. Kiel

Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e. V. (Hg.) (2010): Schriftlose Schicksale – Warum deutschsprachige Erwachsene nachträglich lesen und schreiben lernen – Fallstudien aus Schleswig-Holstein. Kiel

Pallasch, Waldemar/Kölln, Detlef (2002): Pädagogisches Gesprächstraining – Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung pädagogisch therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz. Weinheim u. München: Juventa

Pallasch, Waldemar/Petersen, Ralf (2005): Coaching – Ausbildungs- und Trainingskonzeption zum Coach in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern. Weinheim u. München: Juventa

Pallasch, Waldemar/Hameyer, Uwe (2008): Lerncoaching – Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. Weinheim u. München: Juventa

Schöll, Ingrid/Robak, Steffi (2009): Gewinner und Verlierer in der Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2009/4, S. 303

Vester, Frederic (1988): Denken, Lernen, Vergessen. München: dtv

Weinberger, Sabine (2004): Klientenzentrierte Gesprächsführung – Eine Lern- und Praxisanleitung für helfende Berufe. Weinheim u. Basel: Juventa

Persönliche Ansprechpartner im Jobcenter für das Thema Schriftsprachkompetenz sensibilisieren

INGRID RYGULLA/PETRA WALLNER-RÜBELING

In einer multikulturellen Großstadt wie Frankfurt am Main sind Mitarbeiter in kommunalen Ämtern und Beratungsstellen häufig mit besonders heterogenen Problemlagen konfrontiert. Diese schließen nicht selten Beschäftigungslosigkeit mit ein. Im Rahmen eines entsprechend breitgefächerten, bedarfs- und praxisorientierten Fortbildungsmanagements unterstützt die Rhein-Main Jobcenter GmbH ihre Mitarbeiter durch vielfältige Informations- und Qualifizierungsveranstaltungen.

Die Rhein-Main Jobcenter GmbH (RMJ) ist eine Arbeitsgemeinschaft (ARGE) im Sinne des § 44 b SGB II. Die Gesellschafter dieser GmbH sind die Agentur für Arbeit Frankfurt am Main und die Stadt Frankfurt am Main.

Dem gesetzlichen Auftrag nach dem SGB II (Grundsicherung für Arbeitssuchende) wird in dezentralen Liegenschaften in fünf Jobcentern im Stadtgebiet von Frankfurt am Main nachgekommen, wobei es zusätzlich eine einem Jobcenter angegliederte Außenstelle gibt, die besondere Personenkreise (obdachlose Kunden, z. T. mit massiver Suchtproblematik – illegale Süchte) betreut.

Im Juni 2010 wurden durch die Rhein-Main Jobcenter GmbH insgesamt 49.134 erwerbsfähige Hilfebedürftige (davon 7.552 Jugendliche und junge Erwachsene unter 25 Jahren) betreut. Diese erwerbsfähigen Hilfebedürftigen leben in 36.729 Bedarfsgemeinschaften (insgesamt 69.662 Personen, darunter 27.785 unter 25 Jahren). Davon sind ca. 50 % Menschen mit Migrationshintergrund.

In der Rhein-Main Jobcenter GmbH arbeiten derzeit 773 Personen in den unterschiedlichsten Bereichen der Organisation. Davon sind 371 Mitarbeiter der Bundesagentur, 329 Mitarbeiter des Jugend- und Sozialamtes der Stadt Frankfurt am Main und 73 Mitarbeiter von Zeitarbeitsfirmen.

275 Personen arbeiten als persönliche Ansprechpartner, deren Auftrag es ist, erwerbsfähige Hilfebedürftige nach dem Grundsatz „Fördern und Fordern“ zu stärken und

dazu beizutragen, dass sie ihren Lebensunterhalt unabhängig von der Grundsicherung aus eigenen Mitteln und Kräften bestreiten können. Mit dem Ziel der Eingliederung in Arbeit sollen erwerbsfähige Hilfebedürftige insbesondere durch Information, Beratung und umfassende Unterstützung durch den persönlichen Ansprechpartner Hilfestellung erhalten.

In Beratungsgesprächen sollen mit dem erwerbsfähigen Hilfebedürftigen seine Stärken und Schwächen, seine Problemlagen, seine (Förder-)Möglichkeiten und Grenzen erarbeitet und anschließend in einer Eingliederungsvereinbarung (gem. §15 SGB II) die Absprachen und Ziele festgehalten werden.

In der Rhein-Main Jobcenter GmbH gibt es keine Trennung zwischen persönlichem Ansprechpartner und Fallmanager, sondern die Aufgaben des Fallmanagements werden von den persönlichen Ansprechpartnern als Methode bei Bedarf in der jeweiligen Fallarbeit angewandt.

1 Sprach- und Schriftsprachkompetenzen und Förderbedarf

Erwerbsfähige Hilfebedürftige mit Migrationshintergrund sind vom Problem mangelnder Sprach- und Schriftsprachkompetenzen besonders betroffen. Ein beträchtlicher Teil dieses Personenkreises verfügt (noch) nicht über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache in Wort und Schrift und hat die Schule im Herkunftsland nicht oder nur wenige Jahre besucht. Sprachkompetenz ist jedoch zentrales Element und Voraussetzung für Integration.

Deshalb hat das RMJ in Frankfurt im Bereich der Eingliederungsleistungen in den letzten Jahren gemeinsam mit dem städtischen Amt für multikulturelle Angelegenheiten ein Maßnahmekonzept entwickelt, das auf den Integrationskursen des BAMF aufbaut und kontinuierlich weiterentwickelt wird (Sprachkompetenzfeststellung, Orientierung am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, Verknüpfung von beruflicher und sprachlicher Qualifizierung).

Das Phänomen des funktionalen Analphabetismus bei Deutsch sprechenden Personen und Deutsch-Muttersprachlern steht in der öffentlichen Wahrnehmung aufgrund des massiven Sprachförderbedarfs und großen Angebots für die Zielgruppe der integrationskursberechtigten Personen jedoch im Hintergrund. „In Frankfurt denkt man bei Alphabetisierung automatisch an Migranten“ (Ausspruch einer Teilnehmerin eines Netzwerktreffens des Alpha-Bündnisses Frankfurt).

Die Gruppe der deutschsprachigen funktionalen Analphabeten steht im Fokus des BMBF-Projekts EQUALS, in dessen Rahmen an den sechs Modellstandorten in Deutschland „Alpha-Bündnisse“ gegründet wurden.

Das Alpha-Bündnis Frankfurt entstand Ende 2008 im Rahmen des Projekts EQUALS. Schon zum Start des Alpha-Bündnisses im Dezember 2008, initiiert von der Volks-

hochschule Frankfurt am Main, war das Rhein-Main-Jobcenter mit mehreren Mitarbeitern vertreten.

Als im Jahr 2009 die Volkshochschule dem RMJ anbot, Informationsveranstaltungen zum Thema „Deutschsprachige funktionale Analphabeten in der Beratungspraxis“ für die persönlichen Ansprechpartner durchzuführen, wurde dieses Angebot gerne angenommen.

2 Fortbildungen

In der Folge fanden 2009 und 2010 fünf Informationsveranstaltungen zu diesem Themenbereich statt. Von den ersten vier Veranstaltungen liegen Evaluationsergebnisse vor. Mit den Veranstaltungen wurden bislang ca. 90 Persönliche Ansprechpartner erreicht. Somit sind bis August 2010 ein Drittel der Mitarbeiter des RMJ im Bereich Markt & Integration über das Thema informiert worden.

Ziele der Veranstaltung waren die Vermittlung von Wissen über die Problematik von unzureichenden Schriftsprachkompetenzen und einer konkreten Vorstellung der verschiedenen Erscheinungsformen des funktionalen Analphabetismus, so dass die Mitarbeiter des RMJ die Betroffenen besser erkennen, verstehen, ansprechen und weiterleiten können. Dabei spielt die Kenntnis von geeigneten Beratungs- und Lernangeboten sowie eines Ansprechpartners in der Volkshochschule, mit dem die Abwicklungsmodalitäten geklärt und eventuelle Fragen besprochen werden können, eine große Rolle.

Das Wissen um Unterscheidungsmerkmale und genaue Informationen über die verschiedenen Zielgruppen von Sprachförderungsangeboten sind entscheidend, um deutschsprachige Betroffene ohne Umwege in ein für sie passendes Lernangebot zu vermitteln. Dabei sollten ihnen überflüssige, besonders von funktionalen Analphabeten deutscher Muttersprache als demütigend empfundene Sprachstandsfeststellungen erspart werden. Das erachten wir als wichtig, da durch Beratung und positive neue Lernerfahrungen im Kurs eine auf Lesen und Schreiben bezogene Lernmotivation der meist lernungsgewohnten Menschen erst neu geschaffen werden muss und oft nur negative Erinnerungen an die Schulzeit und an Lernsituationen vorhanden sind.

In den Fortbildungsveranstaltungen wurde zum einen theoretisches Wissen vermittelt, wie z. B. verschiedene Definitionen von Analphabetismus. Es gab Fachinformationen zum Erst- und Zweitschrifterwerb, zu Entwicklung und Stufen der Schriftsprachkompetenz. Zum anderen sollte ein Verständnis für die Lebenswelt, die vielfältigen Problemsituationen und Bedürfnisse von funktionalen Analphabeten entwickelt werden.

Weiterhin wurden Erkennungsmerkmale und die Möglichkeiten der sensiblen Ansprache von Betroffenen thematisiert.

Dabei kamen verschiedene Materialien zum Einsatz, wie z. B. Textbeispiele zu den verschiedenen Stufen von Schriftsprachkompetenz und zum Leseverständnis aus der Unterrichts- und Beratungspraxis der Volkshochschule; Schriftproben von funktionalen Analphabeten und Fallbeispiele. Es wurden Ausschnitte aus dem Filmportrait „Gemeinsam stark“ (Regie: Christian Cull, D2007) mit Uwe Boldt gezeigt, der den Alltag und die Lebensgeschichte eines funktionalen Analphabeten beschreibt. Auszüge und Darstellungen aus den folgenden Quellen wurden verwendet:

Wie entsteht Analphabetismus?

- Ursachenkomplex von Analphabetismus in Elternhaus, Schule und Erwachsenenalter, Marion Döbert und Sven Nickel, Münster, Stuttgart 2000

Woran kann man Betroffene erkennen und wie kann man sie ansprechen?

- Menschen, die nicht Lesen und Schreiben können, Handreichungen, apfe e. V., Aktualisierte Neuauflage, Dresden November 2008
- AlphaZ, Handbuch Beratung, Zukunftsbau GmbH, Berlin 2009

Welche unterschiedlichen Zielgruppen von Alphabetisierungsangeboten gibt es?

- Alphabetisierung für erwachsene Migranten, Zielgruppenanalyse, Herder-Institut der Universität Leipzig
- Orientierungsrahmen Alphabetisierung und Grundbildung, Arbeitskreis Alphabetisierung und Grundbildung, Januar 2007

Folgende Fragen und Themen wurden in der Fortbildung ausführlich behandelt:

- Gesamtrahmen der Sprachförderungspolitik (UNESCO, BAMF, BMBF) und funktionaler Analphabetismus
- Was ist funktionaler Analphabetismus?
- Zielgruppendifferenzierung: Teilnehmer von Deutschkursen, von Integrationskursen mit Alphabetisierung und von Alphabetisierungskursen für Deutschsprachige, Erst- und Zweitschrifterwerb
- Verschiedene Stufen des Schriftspracherwerbs und der Lesekompetenz – im Hinblick auf die Fähigkeit zur Alltagsbewältigung und die Beschäftigungsfähigkeit
- Woran erkenne ich funktionale Analphabeten?
- Wie spreche ich sie auf ihr Problem hin an?
- Gibt es Tests zur Diagnostik?
- Besondere Probleme deutschsprachiger Analphabeten
- Wie gehe ich mit den Betroffenen um?
- Welche Verschleierungs- und Vermeidungsstrategien gibt es?
- Was bedeutet „sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit“?
- Was kann das Alpha-Bündnis Frankfurt leisten?
- Welche Lösungswege gibt es?
- Ansprechpartner für Beratung und Unterricht – Wie kann ich unterstützen, wo hin kann ich betroffene Klienten weiterleiten?

- Zusammenarbeit im Netzwerk des Alpha-Bündnisses Frankfurt, Kommunikation zwischen Jobcenter und Volkshochschule, Formen der Information und Rückmeldung

Im Anschluss an die Vorträge zu den einzelnen Themen wurden die Inputs mit den persönlichen Ansprechpartnern unter Einbeziehung ihrer Erfahrungen aus der Beratungspraxis diskutiert. Das erarbeitete Wissen wurde zusätzlich in zwei Gruppenarbeitssequenzen vertieft, so dass praktische Lösungsansätze für die Beratungssituation erarbeitet werden konnten.

Gruppenarbeitsphase 1:

Woran erkenne ich Analphabetismus?

Welche Merkmale, Verhaltensweisen deuten für mich darauf hin?

Tauschen Sie sich in Zweier- oder Dreiergruppen aus und halten sie drei, vier Merkmale schriftlich fest.

Gruppenarbeitsphase 2:

Wie spreche ich die Problematik an?

Kurze Sequenz zu zweit:

- Welche Formulierungen kann ich wählen?
- Der Partner reflektiert: Wie kommt das bei mir an?
- Reflexion des jeweiligen Partners: Was gelingt mir gut, was weniger gut?

Im Anschluss an die Gruppenarbeitsphase 2 wurden die Frage „Wie kann ich unterstützen bzw. weitervermitteln?“ und praktische Fragen der Zusammenarbeit erörtert und zusammengefasst.

Alle Teilnehmer bekamen eine ausführliche Handreichung zu den Themen der Fortbildung sowie die Handreichung „Menschen, die nicht Lesen und Schreiben können“ (apfe 2008) und Flyer zu Kursangeboten und Sprechzeiten der Volkshochschule.

Jeder Teilnehmer erhielt eine Teilnahmebescheinigung zum Nachweis der Qualifizierung für seine Personalstelle.

3 Evaluation

Alle Qualifizierungs- und Informationsveranstaltungen bei der Rhein-Main Jobcenter GmbH werden seit 2005 im Rahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung mit Hilfe von standardisierten Auswertungsbögen evaluiert.

Der Auswertungsbogen setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Im ersten Teil werden über eine skalierte Abfrage (1–10, wobei 1 „sehr schlecht/sehr wenig“ und 10 „sehr gut/ sehr viel“ bedeutet) Kernkriterien der Qualifizierung abgefragt. Im zweiten Teil besteht

für die Teilnehmer die Möglichkeit, mit Hilfe von angefangenen Sätzen eigene Kriterien, Wünsche, Kritik, Anregungen etc. anzuführen.

An den ersten vier Informationsveranstaltungen haben insgesamt 70 Mitarbeiter teilgenommen.

Bei der Evaluation dieser Informationsveranstaltungen kann auf der Basis einer Rücklaufquote von 97 % von einer aussagekräftigen Auswertung ausgegangen werden.

Im Folgenden sind die Ergebnisse in drei Stufungen (Bewertung 1–3; 4–6 und 7–10) zusammengefasst.

Von besonderer Bedeutung bei diesen Informationsveranstaltungen war für das RMJ die Rückmeldung über den Nutzen im Arbeitsalltag.

Die Teilnehmer bestätigten mit 89,7 % die hohe Relevanz für die tägliche Praxis.

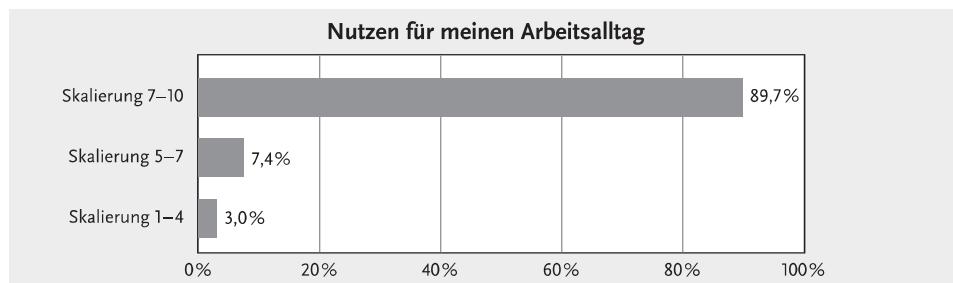


Abb. 1: Ergebnis der Fortbildungsevaluation zur Relevanz der Inhalte

Bei der Eingliederung in Arbeit von erwerbsfähigen Hilfebedürftigen, insbesondere bei der Personengruppe der unter 25-Jährigen (U25), spielt die Schriftsprachkompetenz eine sehr große Rolle.

Im Bereich der Ausbildung kann hierauf nicht verzichtet werden. Auch bei den Eingliederungshilfen, die über das Jobcenter vermittelt werden, sowie bei jeder beruflichen Tätigkeit ist sie eine unabdingbare Notwendigkeit. Selbst bei sogenannten „niedrigschwellige Helfertätigkeiten“ ist sie Voraussetzung, um z. B. Etiketten, Gebrauchsanleitungen etc. zu verstehen und natürlich auch, um ggf. Arbeitsverträge oder Vereinbarungen lesen und begreifen zu können.

Viele der U25, ob mit familiärer Migrationsgeschichte oder in Deutschland geboren und beschult, mit oder ohne (Haupt-)Schulabschluss, haben jedoch Schriftsprachdefizite.

Dies gilt ebenso für erwerbsfähige Hilfebedürftige der Personengruppe der über 25-Jährigen (Ü25), für die es in früheren Lebensphasen noch Beschäftigungsmöglichkeiten gab, die jetzt jedoch arbeitslos sind und nicht über ausreichende Lese-und-Schreibfertigkeiten verfügen.

Bislang war dieser Themenbereich ein „blinder Fleck“ für die Mitarbeiter der Rhein-Main Jobcenter GmbH. Im Alltag immer wieder konfrontiert mit Abbrüchen von Maßnahmen oder Tätigkeiten, Terminversäumnissen, fehlenden oder unvollständigen Unterlagen etc., wurde diese Problematik dennoch so gut wie nicht berücksichtigt.

Erst durch die Informationsveranstaltungen konnte hierfür eine Sensibilität bei den persönlichen Ansprechpartnern geweckt werden. Dies kommt auch im zweiten Teil der Auswertungsbögen zum Ausdruck. Häufig wurde von den Teilnehmern genannt, dass eine Sensibilisierung für die Problematik absolut notwendig ist, um ggf. den Kunden gerecht werden und die entsprechenden Unterstützungsmöglichkeiten anbieten zu können. Einige Mitarbeiter meldeten zurück, dass „sie einen neuen Aspekt in der Arbeit kennengelernt haben“, dass es sich um „ein wichtiges Thema handelt, dem bisher zu wenig Beachtung geschenkt wurde“ und dass die Informationen zu Netzwerk, Ansprechpartnern, Differenzierung der Zielgruppe sowie die weiterführende Bereitstellung von Informationsmaterial und Kontaktadressen eine sehr hilfreiche Unterstützung darstellen.

Wichtig war auch die Erkenntnis, dass solche „Fälle“ bereits im Alltag vorhanden sind und nun die Möglichkeit besteht, Praxisfälle konkreter zu durchdenken und zu reflektieren. Eine Teilnehmerin war sich sicher, zwei Kunden nun durch die Vermittlung in einen Alphabetisierungskurs adäquat unterstützen zu können.

Bei funktionalen Analphabeten handelt es sich in der Regel um Personen, die es nicht gewohnt sind, in formellen Kontexten zu lernen, und die erst an derartige „Prozesse des Lernens“ herangeführt werden müssen. Dies setzt voraus, dass die Problematik erkannt und benannt werden kann. Die Thematik ist jedoch äußerst schambesetzt. Dies stellt auch die persönlichen Ansprechpartner vor eine besondere Herausforderung. Nicht nur der eigene, noch unsichere und somit gehemmte Umgang mit dem Thema, auch die Scham der Kunden erschwert einen guten Beratungsprozess. Die Schwierigkeit, dieses Thema anzusprechen, ist fast vergleichbar mit dem schwierigen Thematisieren einer Sucht- oder Schuldenproblematik, da die Betroffenen durch zahlreiche Strategien versuchen, ihre Defizite und ihre Problematik zu verbergen bzw. zu leugnen.

Umso wichtiger ist, dass die Mitarbeiter der Jobcenter nun über die Informationsveranstaltungen und die entstandenen Vernetzungen die Möglichkeit haben, in entsprechenden Situationen – natürlich unter Wahrung des Datenschutzes – eine Fallberatung durch Fachkräfte in Anspruch zu nehmen und über mögliche Unterstützungsangebote verfügen.

Bei der Vermittlung von Informationen im Rahmen solcher Qualifizierungsveranstaltungen sind gute Themengestaltung und das richtige Verhältnis von Theorie und Praxis sehr wichtig. Den Mitarbeitern der Volkshochschule Frankfurt ist dies in den vergangenen Veranstaltungen gelungen, wie in der Evaluation ebenfalls deutlich wird.

So wurden die Themengestaltung mit 88,2 % und das Verhältnis von Theorie und Praxis mit 80,9 % im oberen Bereich bewertet.

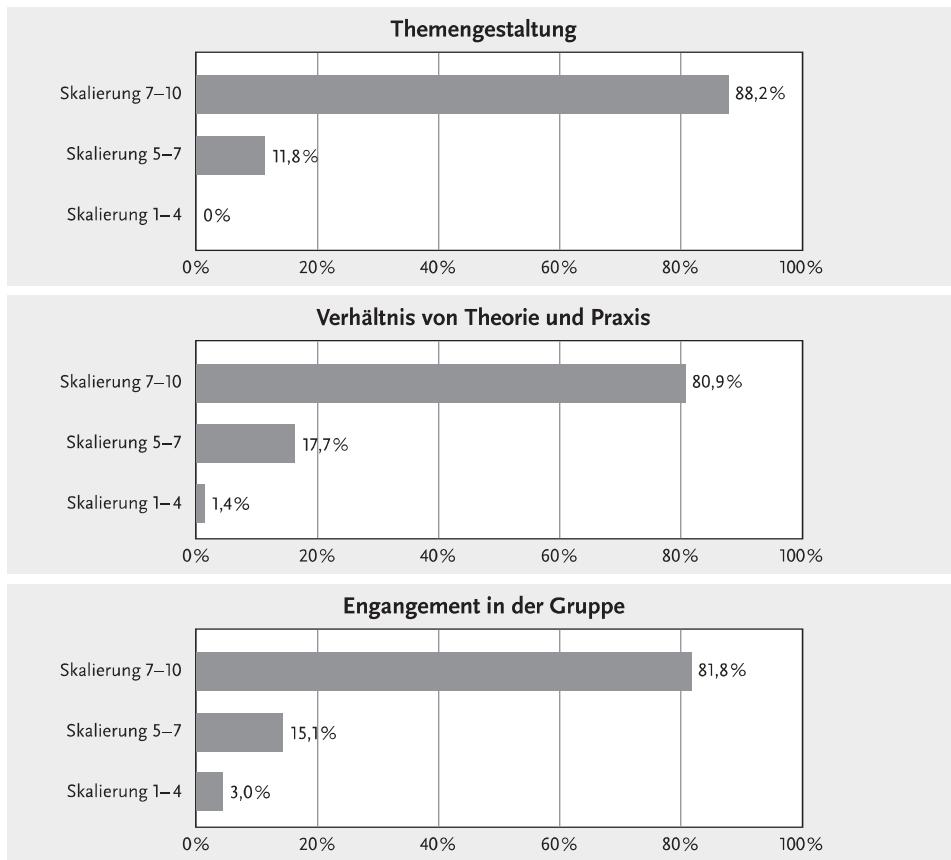


Abb. 2: Ergebnisse der Fortbildungsevaluation zur Vorgehensweise

Die Teilnehmer waren motiviert und konnten sich in den Veranstaltungen gut einbringen. Dies zeigt sich auch in den Rückmeldungen zum Kriterium „Engagement der Gruppe“, in dem sich mit 81,8 % ebenfalls die Zufriedenheit darstellt.

Die Gesamtbeurteilung zeigt mit der Bewertung im oberen Bereich mit 84,4 % den erfolgreichen Verlauf dieser Informationsreihe. Mehrere Mitarbeiter haben sich dafür ausgesprochen, dass diese Veranstaltung als verpflichtende Standardqualifizierung für alle persönlichen Ansprechpartner angeboten werden sollte, damit ein gleicher Wissensstand und gleiche Handlungsmöglichkeiten zugunsten ihrer Kunden gewährleistet werden.

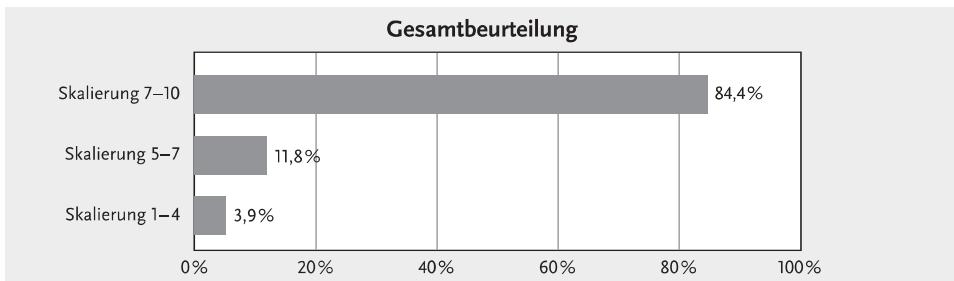


Abb. 3: Gesamturteil im Rahmen der Fortbildungsevaluation

Nach diesen positiven Rückmeldungen bestehen inzwischen Überlegungen, diese Veranstaltung auch für interessierte Mitarbeiter der Leistungssachbearbeitung und des Eingangsbereiches anzubieten.

Auch hier müssen Informationen mittels Schriftsprache ausgetauscht werden (Be-kanntgabe der Öffnungszeiten, Antragsformulare etc.) und es könnte zum Verständnis und möglicherweise in manchen Situationen auch zur Deeskalation beitragen, wenn hier mehr Informationen über dieses Thema zur Verfügung stehen und eine entsprechende Sensibilität geschaffen werden kann.

4 Neue Lerner durch Zusammenarbeit von RMJ und Volkshochschule

Der Erfolg der Zusammenarbeit von RMJ und Volkshochschule zeigt sich deutlich im Anstieg der gelungenen Vermittlungen von deutschsprachigen funktionalen Analphabeten in passende Lernangebote der Volkshochschule. Zum Gelingen trägt die Volkshochschule Frankfurt auch dadurch bei, dass sie zu jeweils festen Zeiten eine Beratung zu Alphabetisierungskursen für Migranten sowie eine Beratungssprechstunde zu Lese- und Schreibkursen für Deutschsprachige anbietet.

In den Jahren 2007–2009 nahmen im Durchschnitt pro Halbjahr nur je 12 Lerner durch Vermittlung und Kostenübernahme des RMJ an den Kursen für deutschsprachige funktionale Analphabeten teil, davon waren jeweils ca. fünf Neulerner pro Halbjahr.

Nachdem 2008 und 2009 die Teilnehmerzahlen und die Anzahl der die Beratung zu Lese- und Schreibkursen für Deutschsprachige Aufsuchenden leicht rückläufig waren, lässt sich für das erste Halbjahr 2010 ein deutlicher Anstieg beobachten. Darin zeigen sich schon die Auswirkungen der ersten beiden Informationsveranstaltungen (39 Teilnehmende) im Oktober 2009: Es wurden 31 Kunden des RMJ durch Zuweisung durch die persönlichen Ansprechpartner und persönliche Beratung durch die Volkshochschule in Kursangebote für deutschsprachige funktionale Analphabeten vermittelt, davon waren 27 Personen Neulerner.

Außerdem stieg die Anzahl der Nachfragenden in der Beratungssprechstunde, die bis jetzt noch nicht in ein Kursangebot vermittelt werden konnten, für die andere Wege des Lernens oder der Unterstützung infrage kamen oder deren Motivation nicht ausreichte, um regelmäßig einen Kurs zu besuchen.

Die Beratungsaufsuchenden und Neulerner wurden direkt von ihrem persönlichen Ansprechpartner auf die VHS-Beratung hingewiesen bzw. dorthin geschickt. In verschiedenen Fällen gab es im Rahmen der Datenschutzbestimmungen zulässige telefonische Abstimmungsgespräche oder E-Mailkontakte zwischen RMJ und Volkshochschule zur Unterstützung der Betroffenen.

Die tragfähige Vernetzung und gute Kooperation von RMJ und der Volkshochschule Frankfurt im Rahmen des Projektes „EQUALS/Alpha-Bündnis“ zeigt erste Erfolge.

Zum einen bietet sich dadurch die große Chance, sich gegenseitig zugunsten der Kunden zu unterstützen. Zum anderen besteht aufgrund der gemeinsamen Interessen an einer adäquaten Betreuung von langzeitarbeitslosen Erwerbsfähigen und ihrer Familien die Notwendigkeit, sich gegenseitig zu informieren und – wie in einem ineinander greifenden Reißverschlussystem – die Hilfsangebote aufeinander abzustimmen.

Gegenseitige Unterstützung, Akzeptanz und Wertschätzung sind hier unbedingte Voraussetzungen und wurden durch die bisherige Zusammenarbeit gut vorangebracht.

Grundbildung mit Orientierung auf den Arbeitsmarkt

UTE KOOPMANN

Im folgenden Artikel werden zunächst Entwicklungslinien der veränderten Anforderungen an Lese- und Schreibkompetenzen in der Arbeitswelt beschrieben, wie wir sie an der Braunschweiger Volkshochschule wahrnehmen. Die daraus resultierenden Herausforderungen sowie die Fragestellungen angesichts der Veränderungen in der Zielgruppe der Teilnehmenden in Alpha- und Grundbildungskursen sind weiterhin Gegenstand des Beitrags. Beispielhaft sind diese Herausforderungen aufgegriffen im Konzept „Grundbildung für die Arbeitswelt“ an der VHS Braunschweig, das im Folgenden kurz skizziert wird. Abschließend finden sich einige offene Fragen, die auch die Diskussion und Weiterentwicklung innovativer und nachhaltiger Ansätze in diesem Bereich anregen sollen.

1 Anforderungen der Arbeitswelt

Die Anforderungen an Lese- und Schreibkompetenzen in der Arbeitswelt haben sich auf allen Ebenen der betrieblichen Arbeitsorganisation in den vergangenen Jahren erheblich erhöht. Das betrifft insbesondere Qualifikationsbereiche, in denen eine große Anzahl von sogenannten ungelerten und angelernten Mitarbeitern tätig ist. In einer Reihe dieser Arbeitsplätze hatte sich in den vergangenen Jahrzehnten eine Art von Nischen erhalten, in denen die jeweiligen Arbeitsaufgaben praktisch ohne jedes Lesen und Schreiben erledigt werden konnten bzw. wo in den wenigen Ausnahmesituationen dann schnell eine Kollegin oder ein Kollege erläuternd und unterstützend zur Seite stand. Für diesen Kreis von Beschäftigten ergaben sich somit auch kaum Anlass und Motivation, sich z. B. durch die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs Lese- und Schreibkenntnisse anzueignen, die im Arbeitsalltag nach praktischer Erfahrung eigentlich nicht erforderlich waren.

Teilnehmer in den Kursen, die aus beruflichen Gründen in die Volkshochschulen kamen, hatten zum Teil das Interesse, eine höherwertige Tätigkeit anzustreben und so eine höhere Lohngruppe zu erreichen, bei der sie dann allerdings erstmals oder

mehr als bisher etwas lesen oder z. B. kurze Eintragungen o. Ä. machen mussten. Oder – der vermutlich häufigere Fall – es standen Umstrukturierungen im Betrieb an, die Mitarbeiter an einen neuen Arbeitsplatz brachten, wo sie nun auf einmal mit irgendwelchen Arten von Lese-, vielleicht sogar Schreibaufgaben konfrontiert waren. Die Angst um den Arbeitsplatz bzw. die konkrete Aufforderung der (neuen) Vorgesetzten waren der Antrieb dafür, es auch im fortgeschrittenen Lebensalter nach vielen Jahren Berufspraxis nun doch mit der „vermaledeiten“ Schriftsprache zu versuchen.

Die Situation heute unterscheidet sich grundlegend davon. Seit den Achtzigerjahren haben sich in der Arbeitsorganisation der Betriebe quer durch alle Branchen und eben auf nahezu allen Arbeitsplätzen die Anforderungen an Lese- und Schreibkompetenzen deutlich erhöht. Das bestätigt eine Reihe von Untersuchungen mit vielen Fallbeispielen, die in den vergangenen Jahren im Bereich „Deutsch am Arbeitsplatz“ insbesondere vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) u. a. bzw. aktuell in den gerade laufenden Alphabund-Projekten zum Themenkomplex Grundbildung und Arbeitswelt erstellt wurden (vgl. z. B. Abraham 2010; Tröster 2002).

Die beschriebenen Veränderungen werden an folgendem Beispiel deutlich:

Herr R., 49 Jahre, arbeitete mehr als 20 Jahre als ungelerte Kraft in einem größeren landwirtschaftlichen Betrieb. Was dort zählte, waren Werte wie Zuverlässigkeit, Belastbarkeit, Flexibilität. Mit seinem großen Erfahrungswissen konnte Herr R. Defizite im Bereich der formalen Qualifikationen ausgleichen.

Vor einiger Zeit wurden im Betrieb landwirtschaftliche Fahrzeuge (Mähdrescher, Düngefahrzeuge usw.) mit computergesteuerten Funktionen angeschafft. Herr R. war aufgrund seiner Lese- und Schreibdefizite nicht in der Lage, die Fahrzeuge zu bedienen, und wurde deshalb entlassen.

2 Herausforderungen für die Erwachsenenbildung

Die beschriebenen Anforderungen der Arbeitswelt resultieren aus den veränderten Bedarfslagen und stellen eine neue Herausforderung an die Bildungseinrichtungen dar. Zum einen benötigen wir sowohl methodisch-didaktisch als auch inhaltlich Konzepte, die die Bedeutung der Arbeitswelt angemessen zur Geltung kommen lassen. Dazu gehören u. a. Bedarfsanalysen und Kooperationen mit Betrieben, um die jeweiligen Bedarfe an Schriftsprachkompetenz zu ermitteln und passgenaue Angebote zu entwickeln. Hier stellt sich die Frage nach den entsprechenden personellen und finanziellen Ressourcen. Zum anderen benötigen wir grundlegend neue Konzepte der Teilnehmeransprache und Teilnehmergebung für die veränderte Zielgruppe.

2.1 Veränderungen der Zielgruppe

Was hat sich verändert? Elemente von berufsorientierter Grundbildung gehörten immer schon zum Themenspektrum in klassischen Alphabetisierungskursen. Viele Teil-

nehmer der „1. Generation“ (80er-/90er-Jahre) waren berufstätig bzw. hatten realistische Chancen, (wieder) einen Arbeitsplatz zu finden. Die Unterrichtsinhalte waren dementsprechend sehr konkret an den Schriftsprachanforderungen des Berufsalltags der Teilnehmer orientiert.

Heute ist die soziale und berufliche Situation der Betroffenen häufig grundlegend anders. Nach empirischen Ergebnissen des Projekts EQUALS (vgl. Wagner, „Heterogenität und Motivationsdilemmata“ in Abschnitt II in diesem Band) sind beinahe 70 % der Teilnehmer in Lese- und Schreibkursen arbeitslos bzw. gelten als „Langzeitarbeitslose mit multiplen Vermittlungshemmnissen“. Mehr als 80 % leben von staatlichen Unterstützungsleistungen. Erfasst sind in dieser Studie selbstverständlich nur Lerner in laufenden Grundbildungskursen.

Die Teilnehmerzahlen in „klassischen“ Alphabetisierungskursen stagnieren vielerorts bzw. sind an einigen Volkshochschulstandorten sogar rückläufig. Eine genaue Analyse dieser Trends liegt (noch) nicht vor, jedoch gibt es mehrere Vermutungen über die Gründe für diesen Rückgang:

- Die soziale Situation der Betroffenen ist häufig geprägt von dauerhafter Arbeitslosigkeit. Die Bezahlung der Kursgebühr übersteigt ihre finanziellen Möglichkeiten.
- Die fehlende Schriftsprachkompetenz ist meist nur ein – vordergründig – unwichtigeres Problem im Lebensalltag der Betroffenen. Häufig kommen gesundheitliche und finanzielle Probleme, Erziehungsprobleme usw. hinzu. Grundbildungskurse erscheinen unwichtig oder ungeeignet zur Alltagsbewältigung.
- Die Hoffnung und Motivation, durch den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen (wieder) einen Arbeitsplatz zu finden, ist bei vielen Betroffenen gesunken. Meist langjährige Arbeitslosigkeit hat zu einem Gefühl von Resignation geführt. Die berufliche Situation wird als perspektivlos wahrgenommen.
- Viele der Betroffenen befinden sich zunehmend in Maßnahmen und Projekten mit Arbeitsbezug. Auch wenn es hier primär um die Integration in den Arbeitsmarkt geht, sind die Betroffenen häufig überfordert, weil in den Maßnahmen von einem höheren Grundkenntnisniveau ausgegangen wird. Als Folgen nehmen wir dann unter anderem frühzeitige Kursabbrüche, Krankmeldungen, „Verweigerungshaltungen“ wahr.

2.2 Veränderte Konzepte

Wenn wir davon ausgehen, dass sich gesellschaftliche Teilhabe anhand der vier Dimensionen

- soziale Teilhabe,
- persönliche Teilhabe,
- politische Teilhabe,
- kulturelle Teilhabe

ausdrückt, so ist die Integration in den Arbeitsmarkt die zentrale Bedingung für eine gelungene soziale Teilhabe. Dementsprechend sind die Volkshochschulen aufgefordert,

- veränderte Formen der Werbung und Öffentlichkeitsarbeit zur Teilnehmergewinnung zu entwickeln;
- mit Netzwerkpartnern neue Angebote zu konzipieren, um die Zielgruppe zu erreichen;
- Angebote an außerschulischen Lernorten (Stadtteilorientierung) aufzubauen;
- neue Konzepte zu erarbeiten, die über das Vermitteln der Grundfertigkeiten (z. B. gesunde Ernährung, ökonomische Grundbildung, Bewerbungstraining, persönlichkeitsstärkende Ansätze) hinausgehen.

3 Grundbildung für die Arbeitswelt

3.1 Voraussetzungen

Im folgenden Abschnitt wird beispielhaft ein Konzept „Grundbildung für die Arbeitswelt“ beschrieben, das erfolgreich an der Volkshochschule Braunschweig in Kooperation mit dem Jobcenter durchgeführt wird. Vorab soll jedoch auf zwei Aspekte hingewiesen werden, die insbesondere bei Kooperationsangeboten mit dem Jobcenter berücksichtigt und diskutiert werden müssen:

1. Das Prinzip der Freiwilligkeit gehört in der Tradition der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit zu den zentralen pädagogischen Anliegen. Erzwungene Kursteilnahme wurde stets als Lernhindernis angesehen. Durch die in den letzten Jahren an vielen Volkshochschul-Standorten entstandenen Kooperationsangebote mit Jobcentern, ist es an diesem Punkt zu einem Paradigmenwechsel gekommen. Jobcenter erwarten eine regelmäßige Teilnahme am Unterricht und verlangen häufig Nachweise in Form von Anwesenheitslisten, Rückmeldungen auf Eingliederungsvereinbarungen (vgl. Schneider in Abschnitt V in diesem Band). Es stellt sich die Frage, wie sich Fachkräfte in der Grundbildung zu diesem Ansatz der verpflichtenden Teilnahme verhalten. Von unseren Kursteilnehmenden wissen wir, dass sich diese Zielgruppe häufig nur noch im eigenen, meist sehr engen sozialen Umfeld ohne Außenkontakte bewegt, Kontakte durch beruflichen Austausch nicht vorhanden sind und Freizeitangebote selten wahrgenommen werden. Von vielen Teilnehmern im Kurs „Grundbildung für die Arbeitswelt“ wissen wir auch, dass die Hemmschwelle, sich selbstständig für einen Lese- und Schreibkurs anzumelden, hoch ist. Zwar wird die Verpflichtung durch das Jobcenter, am Grundbildungskurs teilzunehmen, zunächst von einigen Teilnehmern als unangenehmer Druck wahrgenommen, aber schon nach kurzer Zeit im Kurs haben viele Teilnehmer das Gefühl von sozialer Gruppenzugehörigkeit, sind motiviert zu lernen und nur wenige entziehen sich den kursintegrierten Arbeitsangeboten. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung stellt sich die Frage, ob die Forderung einer verbindlichen Teilnahme unter Umständen die Chance auf eine soziale Teilhabe erhöhen kann.

2. Die Ambivalenz unterschiedlicher Interessen der beteiligten Institutionen (Volks hochschule vs. Jobcenter/Betriebe) erfordert ein hohes Maß an wechselseitiger Akzeptanz und Bereitschaft zu konzeptionellen Kompromissen. Besteht das Interesse des Jobcenters und der Betriebe in erster Linie in einer schnellen Vermittlung auf dem Arbeitsmarkt und in einer reibungslosen Eingliederung in die betriebliche Arbeitsorganisation – mehr noch: den Jobcentern ist die finanzielle Förderung von allgemein bildenden Angeboten sogar gesetzlich verboten – so steht bei den Bildungseinrichtungen viel stärker das Ziel der Allgemeinbildung und Persönlichkeitsstärkung im Fokus des Interesses. Hier ein sinnvolles Maß zu finden, erfordert einen kontinuierlichen Austausch aller beteiligten Institutionen.

3.2 Das Konzept

Das Angebot „Grundbildung für die Arbeitswelt“ richtet sich an langzeitarbeitslose Erwachsene deutscher Muttersprache oder mit guten Deutschkenntnissen, die keine ausreichenden Kompetenzen im Verstehen von Texten und im sicheren und selbständigen Gebrauch der Schriftsprache haben. Die Maßnahme ist für eine Gesamtkapazität von max. 16 Teilnehmern konzipiert. Wahlweise kann das Angebot in Teilzeit- oder Vollzeitform für max. 8 Monate besucht werden.

Im Kurs werden den Teilnehmern entsprechend ihren Kompetenzniveaus die nötigen Grundlagen im Lesen, Schreiben, Rechnen sowie Basiskenntnisse im Umgang mit EDV, Arbeit mit dem Lernportal „ich-will-lernen.de“, Lern- und Arbeitstechniken, Zeitmanagement sowie ein ausführliches Bewerbungstraining vermittelt. Ein durchgehender Berufs- bzw. Arbeitsplatzbezug gewährleistet eine enge Anbindung der Lerninhalte an die Erfordernisse der modernen Arbeitswelt. Mit dem Instrument des „ProfilPass“ reflektieren die Teilnehmer ihre Stärken und Schwächen sowie die Kompetenzen, die sie in ihrer bisherigen Lern- und Arbeitsbiografie erworben haben. Sie erhalten damit die Möglichkeit zu einer realistischen Selbsteinschätzung und einer ggf. neuen Orientierung hinsichtlich ihrer Chancen und Anstrengungen für die Integration in den Arbeitsmarkt der Region.

In integrierten und intensiv begleiteten Praktikumsphasen erfahren die Teilnehmer in entsprechend ihren Arbeitsbiografien und ihrer zukünftigen Orientierung ausgewählten Betrieben der Region die Bedeutung von Grundbildungskompetenzen. So knüpfen sie zugleich Kontakt zu potentiellen Arbeitgebern und erhöhen ihre Chancen, im Anschluss an den Intensivkurs einen Arbeitsplatz zu finden bzw. gezielt weiterzulernen. Die Praktika werden je nach Lebenssituation der Teilnehmer und den Erfordernissen der Praktikumsbetriebe halb- oder ganztags durchgeführt.

Unterrichtsphasen (drei Wochen) und Praktikumsphasen (sechs Wochen) wechseln sich ab. Während der Praktikumsphasen arbeiten die Teilnehmer vier Tage pro Woche in einem Betrieb. Ein Tag in der Woche findet in dieser Zeit gemeinsamer Unterricht statt. Dieser wöchentliche Unterrichtstag hat sich als unabdingbar für den Gruppenzusammenhalt und die Gesamtmotivation der Teilnehmer erwiesen.

Exemplarisch soll anhand eines Wochenplans (Unterrichtswoche) die inhaltliche Arbeit im Kurs erläutert werden (vgl. Tabelle 1). Eine inhaltliche Trennung nach Fächern im dargestellten Stundenplan ist aus darstellerischen Gründen gewählt worden. Selbstverständlich sind die einzelnen Bereiche in der Praxis nicht voneinander zu trennen, sondern häufig in der täglichen Unterrichtspraxis eng miteinander verbunden bzw. aufeinander bezogen.

Tab. 1: Ablaufplan einer typischen Unterrichtswoche

	Mo	Di	Mi	Do	Fr
Vormittag	Lesen und Schreiben	Bewerbungs-training Profil-Pass	Rechnen und Ökonomische Grundbildung	Lesen und Schreiben	Rund um die Arbeit
Nachmittag	Einführung PC Lernportal	Einführung PC Lernportal	Hauswirtschaft	Berufsbezogenes Lesen und Schreiben	Projektarbeit z. B. Theater

Erläuterungen zum Stundenplan und zum Gesamtkonzept:

Im Unterrichtsbereich „Berufsbezogenes Lesen und Schreiben“ können beispielsweise folgende Inhalte erarbeitet werden:

- Formulare, Listen, Begleitzettel, Kontroll- oder Stundenzettel, Umläufe, Berichtsbögen, Protokolle lesen, ausfüllen und abzeichnen
- Fehlerberichte schreiben
- (Verbesserungs-)Vorschläge, Probleme, Ziele in Team-/Gruppensitzungen auf Kärtchen schreiben
- Übergabeprotokolle bei Schichtwechsel lesen, formulieren
- Gebrauchsanweisungen, Anleitungen lesen
- Tafeln, Aushänge und Aufschriften in Arbeitsräumen lesen
- Sicherheitsvorschriften lesen
- Technische Beschriftungen lesen
- In Listen – in elektronischer und Papierform – nachschauen
- Notizen anfertigen – für sich selbst, Kollegen, Vorgesetzte, Kunden, Lieferanten ...
- Eingaben in diverse EDV-Programme vornehmen: Zahlen, Namen, Fachwörter u. a. (Dialog mit dem Computer = lesen)
- Arbeitsvertrag und dazugehörige Dokumente arbeits- und sozialversicherungsrechtlicher Natur lesen
- Informationen aus Faltblättern entnehmen
- Gehaltsabrechnungen lesen
- Kurzbewerbungen, Umsetzungsanträge, Sonderurlaubswünsche schreiben
- Beschreibungen, Erklärungen vergleichen können
- Piktogramme, Grafiken, Schaubilder verstehen
- Skizzen verstehen und anfertigen können
- Mitteilungen per SMS, Fax, E-Mail lesen und formulieren können
- Mit Zahlungsvordrucken umgehen können

(Vgl. Klepp/Lorenzen 2004)

Im Unterrichtsbereich „Rund um die Arbeit“ werden u. a. folgende Themen behandelt:

- Moderner Betrieb – Beschreibung des Betriebes
- System der beruflichen Bildung in Deutschland
- Berufe und Tätigkeiten (inkl. schriftsprachliche Anforderungen der jeweiligen Arbeitsbereiche)
- Arbeitssicherheit und Verhalten im Betrieb
- Probleme am Arbeitsplatz
- Sozialversicherungssystem
- Grundlagen des Steuerrechts
- Geringfügige Beschäftigung, Minijob
- Beschäftigungsarten
- Schriftverkehr im Berufsleben und Behördendeutsch
- Kundengespräche

Der Unterrichtsschwerpunkt „Hauswirtschaft“ ist aus zwei Gründen ins Gesamtkonzept aufgenommen worden: Ein Großteil der Teilnehmer hat massive gesundheitliche Probleme, die nicht selten ernährungsbedingt sind (z. B. Übergewicht). Gleichzeitig sind nur selten Kenntnisse über eine gesunde Ernährung und die Zubereitung von einfachen Speisen für wenig Geld vorhanden. Waren die Teilnehmer zunächst irritiert über den „Kochunterricht“ („Was hat das mit Lesen und Schreiben zu tun?“, „Wir suchen eine Arbeit und sind hier nicht zum Kochen hergekommen.“), so ist der Mittwochnachmittag inzwischen der Lieblingstag der meisten Teilnehmer.

Ein Grundproblem der Maßnahme ist die große Heterogenität im Leistungsniveau der Teilnehmergruppe. Eine große Hilfe für die Gestaltung der Unterrichtseinheiten ist dabei der Einsatz des Internetlernportals „ich-will-lernen.de“. Die Plattform bietet Lernangebote für alle Niveaustufen und fortgeschrittene Teilnehmer können problemlos alleine am PC arbeiten, während die Lehrkraft sich gezielt um die Teilnehmer kümmern kann, die noch mehr Unterstützung benötigen.

Ein entscheidender Vorteil dieser Kursform im Vergleich zur „klassischen“ Abendkursform – meist zwei Abende mit jeweils zwei bis drei Unterrichtsstunden – sind die vielen Unterrichtseinheiten. Zum einen entsteht dadurch ein wesentlich stärkerer Gruppenzusammenhalt – für viele Teilnehmer sind diese Kontakte innerhalb der Kursgruppe oft schon nach kurzer Zeit zu wichtigen sozialen Kontakten in ihrem Alltagsleben geworden –, zum anderen ergeben sich mehr Freiräume für die Arbeit im Unterricht. Beispielsweise bieten wir regelmäßig im Rahmen des regulären Kursangebots theaterpädagogische Workshops an, in denen die Teilnehmer intensive und persönlichkeitsprägende Erfahrungen machen. Die theaterpädagogischen Übungen und Spiele helfen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, sich besser wahrzunehmen und sich in unterschiedlichen Rollen zu erleben (vgl. Göbel in diesem Band).

Zentrales Element des gesamten Kurskonzepts ist die kontinuierliche sozialpädagogische Begleitung der Teilnehmer sowohl während der Unterrichts- als auch während der Praktikumsphase. Der Tätigkeitsbereich umfasst u. a. folgende Aufgabenbereiche:

- Erstgespräch mit den Teilnehmern führen (Eignung abklären, Niveaustufe feststellen)
- Praktikumsakquise
- Praktikumsvorbesprechung mit jedem Teilnehmer (Vorlieben, Vorerfahrungen, gesundheitliche Einschränkungen abklären)
- Unterstützung bei Alltagsproblemen (z. B. Kontakt zu Ämtern, Hilfe bei der Bearbeitung von Formularen)
- Sozialpsychologische Einzelgespräche und Beratung bei individuellen Problemen
- Begleitung zum Vorstellungsgespräch in die Betriebe nach Bedarf
- Regelmäßiger Kontakt zu den Betrieben während der gesamten Praktikumszeit
- Auswertung des Praktikums, ggf. Vereinbarung von weiteren Schritten zur Vorbereitung einer Arbeitsaufnahme
- Nachbetreuung der Teilnehmer nach Beendigung der Maßnahme und Aufnahme eines Arbeitsverhältnisses

4 Fazit

Bildung allein schafft keine Arbeitsplätze, aber ohne (Grund-)Bildung ist die Chance auf eine Arbeitsmarktintegration (und damit soziale Teilhabe) beinahe aussichtslos.

Aus den beschriebenen Herausforderungen und Erfahrungen ergeben sich eine Reihe von offenen Fragen, die zur Weiterentwicklung der Praxis von Bildungseinrichtungen im Zusammenwirken mit Betrieben und Jobcentern sowie von zukünftigen Projekten unseres Erachtens zu bearbeiten wären. Die Aufzählung ist sicherlich unvollständig und harrt der Erweiterungen, soll aber vor allem auch ein Diskussionsangebot zur Verständigung über nächste notwendige Schritte sein:

- Ein regelmäßiger Informationsaustausch zwischen Bildungsträgern und örtlichen Jobcentern ermöglicht wechselseitig besseres Verständnis der Zielgruppe bzw. der Erfordernisse des Arbeitsmarktes.
- Unterrichtskonzepte, die über reines Lesen- und Schreibenlernen hinausgehen und berufsbezogene Schriftsprachvermittlung einbeziehen, erhöhen die Wahrscheinlichkeit einer Arbeitsmarktintegration.
- Die Einbeziehung von Betrieben bei der Teilnehmerakquise und ggf. bei der Entwicklung eigenständiger Kursmodelle innerhalb dieser Betriebe ist bisher noch eher die Ausnahme (vgl. z. B. www.grawira.de).
- Wie in allen Bereichen der Bildungsarbeit ist eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration ganz entscheidend abhängig von einer dauerhaften und zuverlässigen finanziellen Absicherung der pädagogischen Arbeit. Kurzfristige „Leuchtturmprojekte“ verhindern den Aufbau von verlässlichen Strukturen und erschweren den Kontakt zur Zielgruppe.

Literatur

- Abraham, Ellen (2010):** Betriebliche Weiterbildung für Geringqualifizierte. Ein Akquise-Leitfaden für Personalentwickler. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Klepp, Andreas/Lorenzen, Peter (2004):** Berufsorientierte Lese-Schreib-Kompetenzen. In: Prätorius, Gerhard/Giese, Heinz W. (Hg.): Berufsorientierung an Haupt- und Förderschulen. Schwülper: Cargo Verlag
- Tröster, Monika (Hg.) (2002):** Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Lust am Lesen vermitteln. Zusammenarbeit zwischen Volkshochschule und Bibliotheken bei der Alphabetisierungsarbeit

INGRID RYGULLA/SILKE SCHUMANN

Unzureichende Schreibkompetenzen werden besonders bei Personen mit deutscher Muttersprache als Defizit empfunden, da sie die in unserer Gesellschaft als selbstverständlich vorausgesetzten (Recht-)Schreibnormen nicht erfüllen.

In der Öffentlichkeit etwas anderes als Schilder und Plakate zu lesen ist daher für viele von ihnen auch dann noch nicht selbstverständlich, wenn sie bereits den Schritt in einen Alphabetisierungskurs gewagt haben. Sie befürchten, z. B. beim Lesen von Unterrichtsmaterialien, etwa in öffentlichen Verkehrsmitteln, als Menschen mit Lese-Schreibschwäche identifiziert zu werden. Obwohl sie hoch motiviert sind, verfügen sie dennoch meist nicht über Strategien, in dieser Welt mithilfe der Schriftsprache souverän zu navigieren. Und fast alle haben eine Gemeinsamkeit: In ihrer Kindheit und Jugend kam Leseförderung nicht vor. Negative Schreiberfahrungen aufgrund der Lese-/(Recht-) Schreibschwäche haben zu einer Schreib- und Lesevermeidung geführt (vgl. Hessing/Lasthaus 2007).

Im Alltag mangelt es nicht an schriftlichem Material: In Arztpraxen liegen Zeitschriften aus; der Briefkasten ist voller kostenloser Zeitungen und Prospekte: „So etwas wandert bei mir sofort in die Papiermülltonne.“ Der eigenständige Zugriff auf schriftlich vermittelte Kommunikation scheint versperrt.

1 Die Bedeutung der Bibliothek für den Lernprozess

Sozialintegrative Alphabetisierung (Schneider/Gintzel/Wagner 2008, Schneider/Wagner in Abschnitt I in diesem Band) am Lernort Bibliothek bringt dem „Noch-nicht-Lesenden“ die vielfältigen Möglichkeiten einer Bibliothek näher und vermittelt Me-

dienkompetenz, also Fähigkeiten zur Orientierung in der Medienvielfalt. Schwellenängste gegenüber dem Medium Buch und anderen schriftbasierten Medien sowie der Nutzung der Bibliothek werden vermindert, um so mehr, als die Lernprozesse inmitten des Medienangebots stattfinden.

Durch die vertrauensvolle Unterstützung und Begleitung des Lernprozesses durch Lehrkräfte und Bibliothekare können die Teilnehmenden einen von persönlichen Interessen geleiteten Zugang zu Schriftzeugnissen und auch audiovisuellen Medien erlangen sowie Grundkenntnisse in der Bedienung von Computern erwerben. Um leseferne Alphabetisierungskursteilnehmer umfassend und nachhaltig an die Medien Nutzung heranzuführen, werden in den hier vorgestellten Lernangeboten der Umgang mit Medien sowie die Abläufe in der Bibliothek spielerisch und unterhaltsam in den Lernprozess eingebunden und über einen längeren Zeitraum hinweg systematisch vertieft. Anwendung und selbstverständliche Nutzung von „Schriftlichem“ müssen längerfristig eingeübt und lebenspraktisch verankert werden. Und nicht zuletzt: Die Lust am Lesen muss erst geweckt werden.

2 Erfahrungen mit der Alphabetisierung von Migranten in Bibliotheken: das Beispiel der „Internationalen Bibliothek“

Bibliotheken verstehen sich als Bildungspartner für unterschiedlichste Institutionen und ihre Lerner. Mit ihren vielfältigen Angeboten verfügen sie über ideale Voraussetzungen, Lernprozesse vom Kleinkind- bis zum Seniorenalter zu begleiten und zu unterstützen. Passgenau auf die Zielgruppe zugeschnittene Angebote und eine enge Zusammenarbeit mit den Partnerinstitutionen sind der Schlüssel zum Erfolg.

Was bietet die Bibliothek als Lernort für Erwachsene, die Lesen und Schreiben lernen? Das soll am Beispiel der Stadtteilbibliothek Gallus der Stadtbücherei Frankfurt am Main verdeutlicht werden. Zielgruppe der dort aufgebauten „Internationalen Bibliothek“ sind Migranten, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache erlernen. Die dafür entwickelten Angebote sind die Grundlage der Zusammenarbeit der Stadtbücherei und der Volkshochschule zur Förderung deutschsprachiger funktionaler Analphabeten.

Die Stadtbücherei Frankfurt am Main ist ein großstädtisches Bibliothekssystem, das neben der Zentralen Erwachsenenbibliothek mit Musikbibliothek und der Zentralen Kinder- und Jugendbibliothek über ein dezentrales Netz von vier Bibliothekszentren, 13 Stadtteilbibliotheken und einer Fahrbibliothek mit zwei Bücherbussen sowie einen Verbund mit zurzeit 85 Schulbibliotheken verfügt.

Im multikulturellen Frankfurter Stadtteil Gallus hat die Stadtbücherei im Jahr 2002 in Zusammenarbeit mit dem Frankfurter Amt für multikulturelle Angelegenheiten (AmkA) Angebote für erwachsene Migranten entwickelt, die Deutsch lernen (vgl. Lotz

2002). Seit 2003 bezieht die „Internationale Bibliothek“ in Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Frankfurt am Main auch Dienstleistungen für erwachsene Migranten mit ein, die in deutscher Sprache alphabetisiert werden. Sie ist damit bundesweit eine der ersten Bibliotheken, die dieser Zielgruppe einen systematischen Zugang zur Bibliotheksnutzung eröffnet.

Bausteine des Angebots in der Stadtteilbibliothek Gallus:

- Medien: Genutzt werden vor allem einschlägige Alphabetisierungslehrwerke und andere Lernmaterialien, wie Bildwörterbücher oder Lernspiele sowie einfache Titel zum Deutschlernen. Darauf hinaus finden sich wie in jeder Bibliothek weitere geeignete Medien, wie Zeitschriften, Kinder- und Jugendsachbücher, Hörbücher und Computersoftware, die – entsprechende pädagogische und bibliothekarische Anleitung und Beratung vorausgesetzt – zum Lesenlernen genutzt werden können. Über Angebote wie DVD- oder Musik-CD-Verleih erfährt die Zielgruppe Bibliotheken auch als attraktiv für die Freizeitgestaltung.
- PC-Lernstudio: Im Jahre 2005 aus Landesmitteln und dem Gewinn eines USable-Preises der Körber-Stiftung finanziert, bietet es sechs Computer mit Software zur Alphabetisierung sowie mit Schreibprogrammen an, die sowohl von Lerngruppen als auch von Einzelnen genutzt werden können. Die Bibliothek bietet außerdem Gruppeneinführungen in die PC-Nutzung sowie in die einschlägigen Softwareprogramme an (vgl. Lotz 2007).
- Volkshochschulkurse in der Bibliothek: Seit 2003 finden in einem Nebenraum der Bibliothek Alphabetierungskurse der Volkshochschule für Migranten statt. Da die Lernenden durch die Bibliothek zum Unterrichtsraum gelangen, werden sie allein dadurch bereits auf die Bibliothek neugierig gemacht.
- Spezielle Bibliothekseinführungen für Gruppen: Die von der Stadtbücherei in Zusammenarbeit mit dem AmkA und der Volkshochschule entwickelte Einführung mit an die Zielgruppe angepassten didaktischen Mitteln ist ein zentrales Element in der Angebotspalette der Internationalen Bibliothek. Sie kann von den Kursleitungen für ihre Gruppen gebucht werden.

3 Vermittlung der Bibliotheksnutzung an deutschsprachige Lernende im Alpha-Bündnis

Im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts EQUALS ist in Frankfurt ein „Alpha-Bündnis“ entstanden, ein Multiplikatoren-Netzwerk mit dem Ziel der verbesserten Ansprache, Förderung und Bildung deutschsprachiger Personen mit unzureichenden Schriftkenntnissen. Dabei sollen die Betroffenen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert und ihnen soll die Teilhabe an gesellschaftlichen Aktivitäten ermöglicht werden. EQUALS steht für „Erhöhung von Effizienz und Qualität in der Alphabetisierung durch Lebensweltforschung und Entwicklung sozialintegrativer Beratungs- und Lernangebote“. Das Projekt wird gemeinsam durchgeführt vom Deutschen Volkshoch-

schul-Verband e. V. und der Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden.

In Frankfurt arbeiten derzeit zwei Zweigstellen der Stadtbücherei und der Bereich Allgemeine Bildung der Volkshochschule Frankfurt am Main eng zusammen: die Stadtteilbibliothek Gallus und das Bibliothekszentrum Sachsenhausen. Auf der Grundlage der Erfahrungen in der Stadtteilbibliothek Gallus entwickelten Volkshochschule und Stadtbücherei folgende Kursmodelle für deutschsprachige funktionale Analphabeten:

Das seit dem Herbstsemester 2009 stattfindende Kursmodell 1 erweitert den klassischen Lernort Volkshochschule durch mehrere aufeinander aufbauende Bibliotheksbesuche. Insgesamt sechsmal im Laufe des Kurses eines Semesters besuchen die Teilnehmer mit der Kursleitung zusammen die Stadtteilbibliothek Gallus. Dabei werden die Lernenden systematisch mit der Bibliothek vertraut gemacht. Lernziel ist, dass die Kursteilnehmer Lern- und Medienangebote und die Bibliothek als Lernort neben und nach der Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs selbstständig nutzen.

Der Lernprozess besteht aus folgenden Bausteinen:

1. Einführung in die Bibliothek und ihre Nutzung: Mit den in den Führungen für die Alphabetisierungskurse für Migranten bewährten didaktischen Mitteln werden die Lerner mit der Bibliothek vertraut gemacht. Ein bunter, mit Bildern bestückter Würfel, den sich die Teilnehmenden gegenseitig zuwerfen, lockert die Stimmung auf und macht Erklärungen anschaulich. So erläutert beispielsweise eine Serie mit Bildern der Zentralbibliothek, der Fahrbibliothek sowie mit einer Karte der Zweigstellen den Charakter der Bibliothek als großstädtisches System. Eine weitere Serie zeigt, was man alles in der Bibliothek tun kann (lernen, lesen, Internet nutzen etc.). Bei dem Rundgang durch die Bibliothek wird Wert darauf gelegt, dass die Teilnehmenden die Medien mit allen Sinnen erfahren: Sie nehmen die Bücher in die Hand, diskutieren miteinander oder hören in eine CD hinein. Sie lernen die Regalüberschriften als Orientierungsmöglichkeit kennen und erhalten die Möglichkeit, sich einen Leseausweis ausstellen zu lassen (vgl. Lotz/Schumann 2004).
2. Suchspiel: Anhand der Regalüberschriften suchen die Teilnehmer ein sie interessierendes Medium aus dem Regal. Sie beschreiben ihren Mitlernenden, warum sie das entsprechende Themenfeld gewählt haben, und stellen das ausgewählte Buch, die Zeitschrift, das Hörbuch oder die DVD vor.
3. In themenbezogenen Rallyes vertiefen die Lernenden ihre Medienkompetenz. Sie lernen, verschiedene Medien für ihre Suchstrategien zu nutzen. Ein zentrales Thema ist dabei die Nutzung des über das Internet zugänglichen Katalogs der Stadtbücherei.
4. Im PC-Lernstudio erlernen PC-Neulinge und PC-Ungeübte anhand von einfachen Programmen für die Alphabetisierung die Nutzung des Computers. Seit Anfang 2010 ist auch ein PC-Lernstudio im Bibliothekszentrum Sachsenhausen eingerichtet.

Im Bibliothekszentrum Sachsenhausen wurde im Herbst 2009 ein zweites Kursmodell erprobt, bei dem der Volkshochschul-Kurs in der Bibliothek und dem dort vorhandenen Seminarraum angeboten wird. Der Kurs umfasst 30 Termine à drei Unterrichtsstunden und findet an zwei Kurstagen pro Woche statt. Er wird seitdem in jedem Semester erneut durchgeführt.

Zielgruppe sind funktionale Analphabeten, die über basale Lesekenntnisse verfügen und Wörter, Buchstaben und Laute sicher erkennen können (bis Lesekompetenzstufe 1). Die für das Kursmodell 1 beschriebenen Bausteine der Bibliothekseinführung sind auch hier integriert. Darüber hinaus ergeben sich weitere Möglichkeiten durch die Tatsache, dass die Bibliothek der alleinige Unterrichtsort ist: Der Unterricht beginnt stets im Seminarraum der Bibliothek. Zu Beginn wird jeweils für ca. 15 Minuten ein literarischer Text in Folgen vorgelesen, mit dem keine weiteren Aufgaben verknüpft sind. Über den Text wird jedoch in der Gruppe gesprochen. Es werden Fotokopien des jeweils gelesenen Textteils verteilt, um zu Hause nachgelesen zu werden.

Im Anschluss an Vorlesen und Gespräch folgt eine Übungsphase mit Materialien und Arbeitsblättern zum Lesen und Schreiben, welche die Teilnehmer einzeln, in Partnerarbeit oder in der Gruppe bearbeiten. Es werden auch kleinere Projekte durchgeführt, wie das Erstellen einer Kurszeitung oder das gemeinsame Verfassen einer Geschichte.

Nach jeweils einer Stunde gemeinsamen Lernens im Seminarraum gehen Teilnehmende und Kursleitung mit Arbeits- oder Recherchevorhaben in die Bibliothek oder nutzen die für sie reservierten Computerarbeitsplätze des PC-Lernstudios in Einzel- und Gruppenarbeit.

Ein wesentliches Kursziel ist die Anregung zur Beschäftigung mit alltagspraktischen, informativen und auch literarischen Texten. Diese werden im Kursverlauf in verschiedenen Formen angeboten: hörbar durch Vorlesen und CD oder visuell als gedruckter Text sowie als Beamerprojektion, als Videoclip oder Lernspiel. Je nach persönlichen Voraussetzungen und Interessen kann sich den Einzelnen die Angebotspalette der Bibliothek mit Unterstützung durch die Lehrkraft und die Bibliothekare erschließen.

Einführungen in die Nutzung des Internets sind in der Erprobungsphase. Auch hierbei wird auf Vorarbeiten der Stadtbücherei, wie die bereits in verschiedenen Zweigstellen angebotenen Internetkurzeinführungen von Senioren, zurückgegriffen.

4 Fazit

Lesen lernen in der Bibliothek soll die Lernenden ermutigen, ihre Lernziele auch nach dem Ende des lehrergestützten Kurses weiterzuverfolgen. Bibliotheken stehen mit ihren Angeboten und der dazugehörigen bibliothekarischen Beratung für Kontinuität. Sie bleiben auch nach Kursende für die Lernenden verfügbar (vgl. Schneider/Wagner in Abschnitt I, Wagner/Stenzel in Abschnitt II). Die Erfahrungen in der Stadtteilbibliothek Gallus und im Bibliothekszentrum Sachsenhausen haben gezeigt, dass die

Heranführung an diese Angebote am besten im Rahmen des lehrerstützten Kurses und unter aktiver Beteiligung der den Lernenden vertrauten Kursleitung erfolgt – je intensiver, um so nachhaltiger. Pädagogische Erwachsenenbildung und Bibliotheken sind daher ideale Partner, um Lesenlernen und den Erwerb von Medienkompetenz zu verbinden. Ihre Zusammenarbeit trägt dazu bei, dass Lesen für erwachsene Lernende ein selbstverständlicher Bestandteil der Alltagskultur und des Alltagslebens werden kann.

Literatur

- Hessing, Werner/Lasthaus, Michael (2007):** Leselust – Anregungen zum Vorlesen für Lernenden und Lerner. In: Knabe, Ferdinande (Hg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster: Waxmann Verlag, S. 172–179
- Lotz, Birgit (2002):** Die internationale Bibliothek – Von New York nach Frankfurt. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Download als pdf-file möglich von: <http://www.bertelsmann-stiftung.de> (Suche mit „Lotz“)
- Lotz, Birgit/Schumann, Silke (2004):** Multikulturelle Bibliotheksarbeit: „Die Internationale Bibliothek“ in der Stadtteilbibliothek Gallus der Stadtbücherei Frankfurt am Main. In: Handbuch KulturManagement. Berlin: Raabe, B 4.15, S. 1–29
- Lotz, Birgit (2007):** Die Bibliothek als Lernort für Migrantinnen und Migranten – das PC-Lernstudio zur Alphabetisierung im Rahmen der Internationalen Bibliothek. Vortrag beim 3. Leipziger Kongress für Information und Bildung. URL: <http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2007/361/>
- Schneider, Johanna/Gintzel, Ulrich/Wagner, Harald (Hg.) (2008):** Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit – Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster: Waxmann Verlag

Online und mobil – Medienkompetenz als Teil von Grundbildung

GUDRUN HOCK

Alphabetisierung ist mehr als Lesen- und Schreibenlernen. Galt noch vor hundert Jahren ein Mensch als alphabetisiert, wenn er seinen Namen schreiben konnte, so gelten für die Menschen von heute, zumal in einer hochindustrialisierten Gesellschaft wie der unsrigen, ganz andere Maßstäbe für eine als ausreichend angesehene Grundbildung. Seit in den letzten Jahrzehnten der Computer seinen Siegeszug nicht nur durch die Arbeitswelt, sondern durch quasi alle Bereiche des menschlichen Lebens angetreten hat, erhielt der Bereich Medienkompetenz eine immer größere Bedeutung sowohl für die Gesellschaft insgesamt als auch für jeden Einzelnen. Es reicht heute nicht mehr aus, mit den Teilnehmern in den Alphabetisierungskursen zu üben, wie man einfache Briefe und Notizzettel liest und verfasst. Das Behandeln von aufbereiteten Zeitungsartikeln im Unterricht ist zwar nach wie vor eine gängige Methode, den Lernern einen Zugang zu Informationen zu verschaffen, der über das Angebot von Hörfunk und Fernsehen hinausgeht. In einer medialen Welt, in der Informationen „gegoogelt“ werden, in der „Wikipedia“ als zentrale Wissensquelle genutzt wird und in der mit „Twitter“, „Facebook“ und „YouTube“ neue Kommunikationsformen bestimmt werden, müssen jedoch auch neue Wege des Schriftsprachgebrauchs herangezogen werden. Wenn wir also den Begriff „funktionaler Analphabetismus“ als Bestimmungsmerkmal für soziale Ausgrenzung durch nicht ausreichende Beherrschung von Schriftsprache ansehen, müssen wir einsehen, dass reines Erschließen von Buchstabenkombinationen nicht genügt. Wer lesen kann und ein Buch besitzt, kann es einfach aufklappen und schon geht es los. Um Informationen aus dem Internet zu gewinnen, ist zum einen eine wesentlich umfangreichere und teurere materielle/technische Ausstattung vonnöten, zum anderen ist das erforderliche Anwendungswissen viel komplexer als das Lesen von bedrucktem Papier.

Durch die technische Entwicklung werden Erwachsene, deren Kenntnisse lange gereicht haben, um in Alltag und Berufsleben zu bestehen, quasi überrollt und mit Aufgaben konfrontiert, die sie überfordern. Dazu kommt Angst, sich das erforderliche Wissen nicht aneignen zu können: „In meinem Alter schaffe ich das doch nie!“ Daraus folgen oftmals auch Resignation und eine Verweigerungshaltung: „Wieso soll ich auf

einmal am Computer arbeiten?“ Entsprechend hoch ist die Hemmschwelle, sich Hilfe zu holen. Arbeitslose Menschen mit geringen Schriftsprachkenntnissen, aber auch Ältere und aus den verschiedensten Gründen Lernungsgewohnte, die in „klassische“ Computerkurse vermittelt werden, scheitern häufig, weil sie beim Tempo nicht mit halten können, weil sie Hemmungen haben zu fragen oder weil sie ganz einfach aufgeben und sich für „zu dumm“ halten. Dabei bietet gerade die Arbeit mit dem Computer diesen Menschen die Chance auf motivierende, schnelle Erfolgserlebnisse, wenn sie mit genügend Einfühlksamkeit und Geduld seitens der Lehrkraft an sie herangeführt werden.

1 Bildungslandschaft Braunschweig

Aufgrund dieser Erfahrungen hat die VHS Braunschweig im Zuge des Projekts EQUALS eine Zielgruppe erschlossen, die nur höchst unwahrscheinlich den Weg zur Volkshochschule in der Innenstadt von Braunschweig gefunden hätte, um einen PC-Kurs, geschweige denn einen Alphabetisierungskurs, zu besuchen. Es handelt sich um bildungsbenachteiligte Frauen, Mütter von Grundschulkindern, die in der Braunschweiger Weststadt leben.

Braunschweig ist die zweitgrößte Stadt Niedersachsens, hat ca. 246.000 Einwohner. Sie ist geprägt durch Industrie, hauptsächlich im Automobilbereich. Die Volkswagen AG hat ihren Hauptsitz in der Nachbarstadt Wolfsburg und auch in Braunschweig ist eine größere Niederlassung. Ein weiterer Schwerpunkt des Arbeitsmarktes der Stadt ist der Bereich Wissenschaft und Forschung. Außerdem gibt es durch die Technische Universität Carolo Wilhelmina, die Fachhochschule Ostfalia und verschiedenste Privatschulen einen verhältnismäßig großen Anteil junger Menschen. Die Bevölkerungsstruktur ist im Hinblick auf Bildung als durchaus heterogen anzusehen.

Die Braunschweiger Weststadt ist eine typische Trabantenstadt. Sie wurde in den 1960er-Jahren nach dem Vorbild von Brasilia am Reißbrett entworfen und gebaut, das war damals das fünftgrößte Bauvorhaben in der Bundesrepublik. Sie liegt im Grünen, es gibt einen ziemlich großen Park, ein Wald grenzt an und die Umgebung ist dann schon wieder richtig dörflich. Zwei Straßenbahnlinien entlang einer großen Hauptstraße fahren in die Weststadt, wenn man dort entlangfährt, kommt man erstmal durch ein Gewerbegebiet, an Kleingärten lang und dann in die richtige Weststadt. Sie ist also schön sauber getrennt vom Rest der Stadt.

In der Weststadt leben circa 23.000 Einwohner der insgesamt 246.000 von ganz Braunschweig, also fast jeder Zehnte. Es gibt einen hohen Anteil Menschen mit Migrationshintergrund und sozialen Benachteiligungen. Der Stadtteil ist gut versorgt mit mehreren Einkaufszentren, und im Grunde muss niemand, der hier lebt, ihn jemals verlassen. Was denn auch einige tatsächlich nicht tun, gerade aus den sogenannten „bildungsbenachteiligten Schichten“. Und genau da setzt der aufsuchende Ansatz der Volkshochschule Braunschweig an.

2 Computerbasierte Grundbildung für Mütter an Grundschulen

In der Weststadt gibt es drei Grundschulen, eine Integrierte Gesamtschule und zwei Privatschulen. In den Grundschulen wird Schulsozialarbeit über das NiKo-Projekt (Niedersächsische Kooperations- und Bildungsprojekte an schulischen Standorten) geleistet. Dieses Projekt, bzw. deren Vertreter, konnten wir als Netzwerkpartner gewinnen, und mit ihnen organisieren wir im Rahmen der Elternarbeit PC-Kurse für Mütter. Angefangen hat es in der Grundschule Altmühlstraße, einer ehemaligen Hauptschule mit ausgesprochen schlechtem Ruf, die mangels Schülerinnen und Schülern nach und nach in eine reine Grundschule umgewandelt wurde. Im Versuch, sie als Hauptschule zu halten und attraktiv zu machen, wurde sie vorher noch renoviert und mit guten Fachräumen, Küche, PC-Raum etc. ausgestattet. Leider nützte auch diese Anstrengung nichts. Die Zahl der Anmeldungen ging immer weiter zurück. Dann wurde sie zu einer reinen Grundschule umgewandelt, die die gut ausgestatteten Räume allerdings nicht optimal nutzen kann. Gemeinsam mit den NiKo-Mitarbeitern haben wir die Idee entwickelt, dort PC-Kurse für Frauen anzubieten, vorzugsweise für die Mütter der dort besuchten Kinder. Theoretisch wären natürlich auch Väter willkommen, die geschlechtshomogene Struktur bietet jedoch Vorteile, die wir nutzen wollten. So fühlen sich die Frauen „unter sich“ sehr wohl und sind freier und ungezwungener, als wenn Männer zugegen wären. Das gilt vor allem für die Frauen mit Migrationshintergrund. Die Schulsozialarbeiter haben die Teilnehmerinnen gewonnen, indem sie sie gezielt ansprachen, zum Beispiel im Elterncafé, das regelmäßig dort stattfindet. Die Kurse wurden gut angenommen, blieben aber auch nach längerer Laufzeit wirklich auf die Mütter beschränkt, deren Kinder dort zur Schule gingen. Von den anderen Schulen, die auch von den NiKO-Mitarbeitern betreut wurden, kam niemand. Also haben wir das Angebot ausgeweitet und Kurse auch in der Grundschule Rheinring angeboten.

Hier gab es wertvolle Unterstützung durch die Schulhausmeisterin. Sie ist so eine Art „Schulmutter“, weiß alles, kennt jeden und kümmert sich um alles. Sie spricht die Mütter an, sie ist selbst Kурdin und spricht auch Türkisch, wie ja auch viele der Teilnehmerinnen. Vor allem aber genießt sie deren Vertrauen. Sie nimmt selbst am Kurs teil, sammelt den Teilnahmebeitrag ein, gibt Informationen weiter und „kümmert sich“. Solche Menschen als Schlüsselfiguren im Projekt zu haben ist ein ganz großer Vorteil.

3 Inhalte computerbasierter Grundbildung

Was hat ein PC-Kurs jetzt mit Alphabetisierung zu tun? Viele der Teilnehmerinnen haben – in unterschiedlichem Ausmaß – Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben. Wenn wir den Kurs „Lesen und Schreiben“ oder „Alphabetisierung“ nennen würden, kämen diese Teilnehmerinnen jedoch nicht. Zum einen ist der Begriff stig-

matisierend und zum anderen fühlen sich die Leute auch nicht angesprochen. „Analphabeten sind welche, die gar nicht schreiben können, und dazu gehöre ich doch nicht!“ Wir würden lieber den Begriff „Grundbildung“ verwenden, der trifft den beobachteten Bedarf viel besser, aber leider können die erwünschten Kunden auch damit nichts anfangen. Grundbildung ist jedoch genau das, was da in den Kursen stattfindet, über das PC-Grundwissen hinaus wird viel mit dem DVV-Lernportal „www.ich-will-lernen.de“ gearbeitet, das sehr umfangreich ist und den Lernerinnen genau die Übungsmöglichkeiten anbietet, die ihren Kenntnissen entsprechen. Mit verschiedenen Schreibprogrammen wird Rechtschreibung geübt, dabei wird genau auf die Wünsche der Teilnehmerinnen eingegangen, um möglichst authentische und ihrer Lebenswelt entsprechende Texte zu erstellen. Ökonomisches Grundwissen wird vermittelt, indem man Ebay und andere Einkaufsmöglichkeiten im Internet anschaut und dabei lernt, worauf man achten muss, um ungewünschte Verträge oder Kostenfallen zu vermeiden. Oder es werden verschiedene Angebote im Internet verglichen, kulturelle Angebote und Freizeitmöglichkeiten recherchiert. Gelegentlich werden diese dann gleich gemeinsam in der Gruppe umgesetzt, Ausstellungen oder Flohmärkte besucht usw. Das erweitert dann auch wieder den Aktionsradius dieser Frauen, die teilweise nur selten aus ihrem Stadtteil herauskommen. Computerspiele kommen auf den Prüfstand, weil die Mütter einfach wissen wollen, womit sich ihre Kinder so beschäftigen.

Ein weiterer Aspekt, den wir in die Kurse aufgenommen haben, ist Food Literacy, also das Wissen um gesunde Ernährung, das in vielen Familien mehr und mehr zurückgeht. Durch die Aktualität des Problems „mangelhaft ernährte Schulkinder“ wurden wir darin bestärkt, dieses Thema in unsere PC-Kurse aufzunehmen. Dort werden Rezepte aus Internetforen heruntergeladen, Informationen über Nahrungszusammensetzung, Vitamine, Fett usw. eingeholt. Anschließend werden die Gerichte in der Schulküche nachgekocht, was allen Beteiligten viel Spaß macht. Außerdem ist gerade das Kochen ein Feld, in dem viele der teilnehmenden Frauen, besonders die mit Migrationshintergrund, umfangreiches praktisches Erfahrungswissen und Geschick haben. Es stärkt deren Selbstwertgefühl ungemein, wenn sie diesbezüglich „glänzen“ können und vielleicht die anderen Teilnehmerinnen und die Kursleiterin etwas von ihnen lernen können. Das Gemeinschaftsgefühl wächst durch das gemeinsame Kochen und Essen und es ergibt sich dadurch noch ein zusätzlicher interkultureller Aspekt. Dieses Konzept hat sich durchaus bewährt, wird gut angenommen und ist noch weiter ausbaufähig in Form von Kursen und Projekten, in denen Food Literacy im Mittelpunkt steht.

Noch eine Erweiterung des Kurses ist der „Mutter-und-Kind-Tag“. Es kam nämlich der Wunsch auf, doch mal mit den Kindern gemeinsam etwas am PC zu machen. Dazu war der PC-Raum in der Grundschule zu klein, so dass wir einen Nachmittag im Hauptgebäude der Volkshochschule gestaltet haben. Das ist sehr gut angekommen. Die Mütter und auch die Kinder waren teilweise erstaunt, was sie alles konnten. Von beiden Seiten gab es viel Anerkennung und gegenseitige Unterstützung. Für uns als Kursanbieter ist dies auch ein Einstieg in den Bereich „Family Literacy“. Auch dieses

Angebot soll nach unseren guten Erfahrungen noch weiter ausgebaut werden. Ein schöner Nebeneffekt ist, dass die Teilnehmerinnen auf diese Art die Volkshochschule und die dortigen gut ausgestatteten PC-Räume kennengelernt haben. Vielleicht ist ja so die Hemmschwelle ein bisschen gesunken, sich demnächst auch mal zu einem der regulären Kurse anzumelden.

Eine der Kursteilnehmerinnen aus dem arabischen Sprachraum ist inzwischen als Praktikantin im NiKo-Projekt tätig und leistet dort wertvolle Unterstützung in der Elternarbeit. Auch sie ist inzwischen eine Schlüsselfigur für eine erfolgreiche Schulsozialarbeit. Es gibt Bestrebungen, sie möglicherweise auf Honorarbasis dauerhaft zu beschäftigen. So ist durch EQUALS für die Kooperationspartner ein echter Vorteil entstanden, wie er im Konzept erhofft wurde.

4 Lebensweltnahe Angebote mit Laptops

Ein weiteres Projekt zur Grundbildung am Computer ist in der Volkshochschule entstanden. Beflügelt vom Erfolg der Kurse in der Weststadt haben wir Laptops angeschafft, mit denen wir auch in den Räumlichkeiten unserer anderen Netzwerkpartner (z. B. Nachbarschaftstreffs, Schuldnerberatungsstelle, Lebenshilfe) in den verschiedenen Stadtteilen PC-Grundbildungs-Kurse anbieten. Auch hier nutzen wir die Vertrautheit der Kunden mit dem jeweiligen Netzwerkpartner, dessen Räume sie schon kennen und deren Mitarbeiter ihnen vertraut sind. Die Partner können sie gezielt ansprechen und auf unbürokratische Weise für den Kurs anmelden sowie als Ansprechpartner und Vermittler vor Ort zur Verfügung stehen. Auf diese Weise kann spezifischen Bedarfslagen bestimmter Zielgruppen, zum Beispiel der Klienten einer Schuldnerberatungsstelle, besser entsprochen werden. Über die Grundkenntnisse hinaus wird dort verstärkt ökonomische Grundbildung angeboten, indem zum Beispiel auf Schuldenfallen beim Interneteinkauf eingegangen wird, Vertragsbedingungen unter anderem für Handyverträge recherchiert und ausgewertet werden oder Internetangebote der Verbraucherberatung und ähnlicher Organisationen wahrgenommen werden. Es werden auch Geschäftsbriefe geschrieben und ein elektronisches Haushaltbuch wird erstellt.

Die mobilen Computer sind in Rollkoffern verstaut, in denen sie verhältnismäßig leicht transportiert werden können. Die Anschaffung dieser Geräte war eine lohnende Investition für die Volkshochschule. Sie geben uns nicht nur die Möglichkeit, die Zielgruppe der funktionalen Analphabeten durch aufsuchende Arbeit besser zu erreichen, sondern können auch für andere externe Angebote wie Bewerbungstrainings genutzt werden. Außerdem geben sie uns auch hausintern mehr Flexibilität, indem wir durch sie einen ganz normalen Unterrichtsraum in einen PC-Raum verwandeln können, sollte dies einmal notwendig sein.

5 Fazit

Der Einsatz moderner Medien ist auch in der Alphabetisierung durchweg positiv zu bewerten. Computer dienen als Brücke zu Menschen, die sonst viel schwieriger zu erreichen wären, weil sie weder in „klassische“ Alphabetisierungs- noch in Computerkurse passen würden. Das viel höhere Ansehen von PC-Kursen bewahrt die Teilnehmer vor Stigmatisierung. Durch den Spaß beim Arbeiten und die Motivation durch Erfolgsergebnisse profitieren gerade auch Menschen von den Kursen, die sonst nicht gewöhnt sind, in formalen Bildungsformen zu lernen. Der Computerkurs kann der Einstieg in weitere Bildungsangebote sein und erschließt neue Horizonte. Durch die im Kurs gewonnenen Informationen wird die gesellschaftliche Teilhabe der Teilnehmer verbessert.

Die Volkshochschule profitiert durch neue Teilnehmer, neue Kurse und einen Prestigegegewinn aufgrund eines modernen, innovativen Angebots in der Grundbildung.

Aufsuchende Alphabetisierung zur Initiierung von Bildungsprozessen

GISELA PFAFF/ANDREAS DÖLLE

Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit umfasst weit mehr als die bloße Vermittlung von Schriftsprachkompetenz, denn Erwachsene mit eingeschränkten Lese- und Schreibfähigkeiten haben in vielerlei Hinsicht Schwierigkeiten damit, umfassend am beruflichen, kulturellen und sozialen Leben teilzunehmen. Auch findet nur ein geringer Teil der Menschen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können, den Weg in die Volkshochschule oder eine andere Bildungseinrichtung. Hier muss über neue Zugänge zum Lebenslangen Lernen nachgedacht werden.

Das Alpha-Bündnis Erfurt, in dem vorwiegend Einrichtungen aus sozialen Bereichen vertreten sind, hat sein Interesse neben der Bewusstmachung der Problematik und dem Hinweisen auf entsprechende Kurse der Volkshochschule auch auf das Erleichtern des Zugangs zu Lernangeboten gelegt. Eine zentrale Ausgangsüberlegung ist die Frage, wie man den Menschen helfen kann, die nie von sich aus auf die Idee kommen würden, eine Bildungseinrichtung aufzusuchen. Diese Menschen sind oft von multiplen Schwierigkeiten in ihrem sozialen Umfeld betroffen. Sie holen sich sehr oft in sozialen Einrichtungen Hilfe und sind dort eingebunden, aber sie sehen nicht unbedingt den Zusammenhang zwischen Lese- und Schreibschwierigkeiten und eventuell auftretenden ökonomischen oder familiären Sorgen.

Wir möchten hier exemplarisch zwei Institutionen vorstellen, von denen wir uns versprachen, dass sie uns Zugänge zur Zielgruppe ermöglichen könnten. Die Idee war, ein Unterstützungsangebot der oder dem Betroffenen in gewohnter Umgebung zu unterbreiten und vor allem, nicht sofort „mit der Tür ins Haus zu fallen“. Der Versuch, Zugang zu diesem Personenkreis zu finden, setzte einen zeitintensiven Vertrauensaufbau, unverfängliche Einführungsgespräche und viel Einfühlungsvermögen voraus.

Im Verein Perspektiv e. V. sowie im Stadtteilzentrum Nord bei Mitmenschen e. V. fanden wir Partner, die uns bei diesem Vorhaben unterstützten.

Der Verein Perspektiv e. V. steht für Offenheit, Dialog und Kompetenz. Das Selbstverständnis der Arbeit ist, dass allen Menschen vorurteilslos mit Respekt und Wertgeschätzung begegnet wird. Als wichtiger Bestandteil des gesellschaftlichen Auftrages

wird das Ausprobieren, Fördern und Begleiten vielfältiger Formen der intergenerationalen Zusammenarbeit gesehen.

Der erste Schritt unserer Arbeit war, die Leiterin und ihre Mitarbeiterinnen für das Thema der Alphabetisierung zu sensibilisieren. Dieses Gespräch hatte folgende Schwerpunkte:

- Welche individuellen Besonderheiten und Unterschiede kennzeichnen funktionale Analphabeten?
- Wie erkennt man, dass Menschen nicht richtig lesen und schreiben können?
- Wann und wie kann ich das Thema ansprechen?
- Wie werden Lösungswege erarbeitet?
- Wie kann ich Menschen ermutigen?
- Wie gelingt die Vermittlung in ein Lern- oder Unterstützungsangebot?

Im Gespräch wurde als ein Handlungsfeld mit potentiellen Betroffenen die Arbeit im Mädchenzentrum vorgeschlagen. Die Arbeit des Mädchenzentrums orientiert sich an den Lebenssituationen und den aktuellen Bedarfslagen von Mädchen und jungen Frauen. Im Gespräch mit der Leiterin der Einrichtung wurden junge Frauen benannt, die eventuell Unterstützung beim Lesen und Schreiben benötigten. Der Zugang zu ihnen wurde durch die häufige Teilnahme an den verschiedensten Veranstaltungen der jungen Frauen und durch sich daraus ergebende Gespräche im Anschluss erreicht.

Als Netzwerkkoordinatorin und Kursleiterin besuchte ich (Gisela Pfaff) regelmäßig das Café, welches von den Mädchen sehr gut angenommen wird. Dabei kam ich mit einer 17-Jährigen ins Gespräch. Natürlich dauerte es eine Weile, bis sie mich, die sie nicht kannte, als vertrauenswürdige Gesprächspartnerin akzeptierte. Sie erzählte, dass sie immer dann hierherkäme, wenn sie mit jemandem reden wolle und sie immer einen Zuhörer und Gesprächspartner finde. Ich erfuhr, dass sie im privaten Bereich große Probleme hat.

Da ich sprachliche Auffälligkeiten erkannte, lenkte ich das Gespräch auf ihren Alltag und die Schule. Sie erzählte mir, dass sie die Schule sehr unregelmäßig besucht und schließlich abgebrochen habe.

Auf das Thema Lese- und Schreibkenntnisse kommend, erfuhr ich, dass sie lesen und schreiben könne, aber sehr ungern Texte läse, da sie Probleme mit dem Verstehen des Gelesenen habe. Ich fragte sie, ob sie vielleicht Lust hätte, dies zu verbessern. Darauf kam ein klares „Nein, im Moment habe ich keinen Bock auf Lernen“. Daraufhin führte ich ein Gespräch mit den Mitarbeitern der Einrichtung mit dem Ziel, dass diese zu einem späteren Zeitpunkt das Thema noch einmal ansprechen sollten.

An einem anderen Nachmittag lernte ich eine junge Frau kennen, die mit ihrer sechsjährigen Tochter im Mädchenzentrum war. In einem längeren Gespräch erzählte sie mir, dass sie sehr unregelmäßig eine Fördereinrichtung besucht habe. Ihre Mutter kümmerte sich sehr wenig um sie. Im Alter von 16 Jahren wurde sie Mutter einer Tochter und zwei Jahre später eines Sohnes. Anfangs wohnte sie in einer betreuten Wohngemeinschaft, seit drei Jahren hat sie eine eigene Wohnung und wird von einer

Mitarbeiterin der Lebenshilfe begleitet. Im Gespräch erfuhr ich, dass ihre Tochter im August in die Schule kommen würde. Der Schuleintritt motivierte die junge Frau (22 Jahre, zwei Kinder, sechs und vier Jahre alt) regelmäßig im Mädchenzentrum in für sie gewohnter Umgebung Lesen und Schreiben zu lernen.

Mit Kerstin und ihrer gesetzlichen Betreuerin legten wir einen günstigen Termin fest. Wir einigten uns auf wöchentlich zwei Stunden. Der Raum war ansprechend und ermöglichte eine angenehme Lernatmosphäre. Kerstin kannte nur einen Teil der Buchstaben, konnte ihren Namen und den ihrer Kinder schreiben. Im Bereich der Zahlen war das Bild nicht besser, sie kannte die Zahlen 1–20 und war nicht in der Lage, geringe Mengen zu erkennen. Mit den unterschiedlichsten Methoden, ob Konzentrationsübungen, Arbeit mit Moosgummibuchstaben, Rechenstäbchen und weiteren Hilfsmitteln gelang es, ihr Interesse zu wecken und kleine Erfolge zu erzielen. Da Kerstin auch die Uhr nicht lesen konnte, zahlte sich die gute Zusammenarbeit mit den Mitarbeiterinnen des Mädchenzentrums und der gesetzlichen Betreuerin aus, indem eine Mitarbeiterin bzw. ich Kerstin zum Üben zu Hause abholte. Ein Jahr lang lernte Kerstin einfache Wörter zu lesen und zu schreiben und erlangte im Bereich der Zahlen eins bis zehn Sicherheit.

Ganz plötzlich blieb sie dann den Übungsstunden ohne jede Begründung fern. Offensichtlich war ihr Partner mit dem Lerneifer von Kerstin nicht einverstanden.

Die kleine Tochter, die auch regelmäßig das Mädchenzentrum besucht, war darüber sehr traurig, denn sie hoffte, dass die Mutter bis zur Einschulung des Bruders Lesen und Schreiben könne.

Nach einer gewissen Zeit werden die gesetzliche Betreuerin und ich versuchen, Kers- tins Interesse für weiteres Lesen- und Schreibenlernen zu wecken.

Vor dem Hintergrund dieser und ähnlicher Erfahrungen im Mädchenzentrum wird weiter darüber nachgedacht, welche Möglichkeiten noch genutzt werden können, Frauen – insbesondere junge Mütter – zu unterstützen. Eine der Ideen ist zum Beispiel, ein „Café für Mutter und Kind“. Angebote für den Bereich „Lesen und Schreiben“ sind Folgende:

- Lesen von Geschichten für die Kinder der Mütter im Mädchenzentrum;
- Schreiben kleiner Texte und Gedichte;
- Aufgabenverteilung, d. h. junge Frauen mit guten Kenntnissen helfen denen, die Probleme im Lesen und Schreiben haben.

Die Mitarbeiterinnen des Mädchenzentrums sind sehr motiviert und wir hoffen, dieses Vorhaben gemeinsam aufzubauen und umzusetzen. Natürlich bedarf es immer wieder neuer Motivation und neuer Impulse. Allen muss klar sein, dass nicht lesen und schreiben zu können andere Problemfelder nach sich ziehen kann.

Die zweite Institution, die hier ausführlicher betrachtet werden soll, ist MitMenschen e. V. im Stadtteilzentrum Nord. Grundanliegen des Stadtteilzentrums ist es, eine lebensorientierte Gemeinschaftsarbeit zu gestalten und diese den Bürgerinnen und

Bürgern anzubieten. Die Angebote richten sich an alle Generationen und decken ein vielfältiges Spektrum ab. Es geht um die Förderung der Entwicklung junger Menschen genauso wie um die Unterstützung von Eltern bei ihren Erziehungsaufgaben oder den Ausgleich sozialer Benachteiligung.

Wie auch bei Perspektiv e. V. stellten wir die Ziele des Alpha-Bündnisses Erfurt der Leiterin sowie den Bereichsleiterinnen der verschiedenen Projekte vor. In Absprache mit der Verantwortlichen im Stadtteilzentrum konzentrierten wir uns auf das Projekt „Fit“ (Förderung durch individuelle Therapie).

Die Zielgruppe des Projektes sind Leistungsempfänger nach SGB II und XII, die eingeschränkt arbeitsfähig sind (vgl. J. Schneider in Abschnitt V in diesem Band). Innerhalb des Projektes sollen mit Hilfe der entwickelten Angebotsstrukturen die Vermittlungshemmnisse der Teilnehmer reduziert und somit die individuelle Beschäftigungsfähigkeit nachhaltig verbessert werden. Dies wird erreicht durch eine systematische, intensive pädagogische Arbeit zur individuellen Bearbeitung und Stabilisierung der persönlichen Lebenssituation der Teilnehmer und eine gezielte Befähigung und Anleitung innerhalb betreuter Arbeitsprojekte. Im Vordergrund stehen die Schaffung tagesstrukturierender Maßnahmen, sowie die Interessenfindung und gezielte Qualifizierung für die Integration in eine fortführende Maßnahme. Diese kann im Einzelfall eine Ausbildungsstelle, ein Wiedereinstieg in den Beruf bzw. eine weiterführende Tätigkeit innerhalb der sozialpädagogisch betreuten Beschäftigung sein (vgl. <http://mmev.de/arbeitsprojekte/projekt-fit.html>).

Im Projekt wird verdeutlicht, dass nach einem System gearbeitet werden muss, in dem auch kleinere Rückschritte der Teilnehmer abgefangen und adäquat bearbeitet werden können. Das Projekt versteht sich als ein durchlässiges System, das den Aufstieg von der Ergotherapie über die Arbeitsprojekte und die geschützte Beschäftigung auf den offenen Arbeitsmarkt intensivpädagogisch betreut und fördert.

Wir arbeiteten sehr eng mit der Ergotherapeutin des FIT-Projektes zusammen. Die Therapeutin erkannte bei ihrer Arbeit im Projekt, dass zwei Teilnehmer große Probleme beim Erkennen von Buchstaben haben und ein weiterer Teilnehmer vorwiegend im Bereich Schreiben Schwierigkeiten hat.

Um diese drei Teilnehmer in ihrem Umfeld kennenzulernen, besuchte die Kursleiterin an zwei Vormittagen die Teilnehmer des Projektes. Danach wurden Gespräche mit den Teilnehmern und der Ergotherapeutin durchgeführt. Nachdem wir merkten, dass sie Interesse hatten, an ihren Problemen zu arbeiten, wurden Einzelgespräche durchgeführt, um Vertrauen aufzubauen und die Lese- bzw. Schreibfertigkeiten der Teilnehmer einschätzen zu können.

Vier Wochen arbeitete die Kursleiterin wöchentlich zwei Stunden mit jedem Einzelnen (da die Kenntnisse sehr unterschiedlich waren) nach individuell erstellten Plänen. Der Unterricht fand im Computerraum statt. Da der Grund für Lese- und Schreibschwierigkeiten oft in langjährigen multiplen Problemlagen zu finden ist, lassen sich die Schwierigkeiten auch nur mit einem erhöhten Zeitaufwand nachhaltig bearbeiten. Die

Selbstständigkeit bei der Schriftsprachanwendung wird langsam ausgebaut und einer Überforderung und somit einem weiteren „Scheitern“ entgegengewirkt.

Nach den vier Wochen fand ein Gespräch mit den Teilnehmern und der Ergotherapeutin statt. Es wurde der Vorschlag unterbreitet, die Volkshochschule zu besuchen und mit anderen Teilnehmern in der Gruppe zu lernen. Dieser Vorschlag wurde von allen Teilnehmern gern angenommen. Am ersten Tag in der Volkshochschule wurden die Teilnehmer noch von ihrer Ergotherapeutin begleitet. Alle weiteren Veranstaltungen wurden von den Teilnehmern selbstständig, regelmäßig und mit großer Freude besucht. Von den anderen Kursteilnehmern wurden sie freudig in der Lerngruppe der Volkshochschule aufgenommen. Ein Grund dafür ist sicherlich auch die Erkenntnis der einen oder anderen Teilnehmerin und des einen oder anderen Teilnehmers, dass es sich bei Lese- und Schreibschwierigkeiten um kein Einzelschicksal handelt.

Andere Teilnehmer des FIT-Projektes besuchten zum Wochenabschluss eine Ausstellung in der Volkshochschule. Die drei Teilnehmer des Alpha-Kurses zeigten sich gegenüber den anderen Teilnehmern ganz stolz, dass sie Teil der Volkshochschule sind und führten z. B. durch ihren „Klassenraum“.

Hervorzuheben ist, dass sich die Therapeutin sehr für das Thema „Grundbildung und Alphabetisierung“ interessiert und aktiv im Alpha-Bündnis Erfurt mitarbeitet. In regelmäßigen Abständen tauschen sich Kursleiterin und Therapeutin über Übungsmöglichkeiten im Projekt im Stadtteilzentrum aus. Gegenseitige Hospitationen in der Volkshochschule sowie im Stadtteilzentrum halfen, den Teilnehmern die bestmögliche Unterstützung zu geben. Ein- bis zweimal wöchentlich findet im Ablauf des FIT-Projektes Einzelergotherapie statt. Verschiedene Übungen bezogen auf den Umgang mit der Schrift wurden durchgeführt. So wurden zum Beispiel Holzkarten mit Buchstaben hergestellt und diese zum Legen von Wörtern verwendet.

Das Grundbildungs-Lernportal „Ich-will-lernen.de“ wurde für die Arbeit empfohlen und wird mit einer Teilnehmerin mit der Ergotherapeutin im FIT-Projekt regelmäßig genutzt. Dieser Medienwechsel bereitet ihr sichtlich Freude und gibt ihr neue Lernmotivation, was sich auch in ersten Erfolgserlebnissen niederschlägt.

Eine der Überlegungen für die weitere Zusammenarbeit ist, bei der Planung des nächsten Projektes umfangreichere Schwerpunkte des Lesen- und Schreibenlernens einzubauen, um auch Teilnehmer zu erreichen, die z. B. Probleme beim Textverständnis oder beim Formulieren haben. Denn erst verschiedene Angebote zur Alphabetisierung und Grundbildung eröffnen neue Chancen für die Lebensgestaltung und tragen dazu bei, soziale Ausgrenzung zu überwinden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass aufsuchende Bildungsarbeit mit einem sehr großen Zeitaufwand verbunden ist. Sie konnte in unserem Fall nur durch entsprechende Förderung im Rahmen des EQUALS-Projektes gewährleistet werden. Sie bietet aber auf der anderen Seite den Vorteil, dadurch auch Teilnehmer erreichen zu können, die üblicherweise von den zuständigen Institutionen im Bereich Lesen und Schreiben nicht gefördert werden. Diese aufsuchende Bildungsarbeit kann aber nur

ein erster, vertrauenaufbauender Schritt sein. Im Anschluss müssen weitere Schritte folgen, die dann nur von etablierten Bildungseinrichtungen, wie den Volkshochschulen, übernommen werden können. Eine sich an den Schriftlernprozess anschließende berufliche Qualifikation wiederum kann dann von einem anderen Partner im idealerweise bestehenden Netzwerk oder Alpha-Bündnis geleistet werden.

Als sehr vielversprechende Methode sehen wir auch diese indirekte Annährung über bestehende Institutionen oder bereits laufende Projekte. Dabei hat sich gezeigt, dass die Herangehensweise im Stadtteilzentrum Nord bei MitMenschen e. V. die erfolgversprechendere ist. Im FIT-Projekt ist bereits ein Teilnehmerkreis eingebunden, der im Vergleich zur Gesamtbevölkerung überproportional von Lese- und Schreibschwierigkeiten betroffen ist. Hier lassen sich sehr leicht entsprechende Sprachstandsfeststellungen integrieren, um mögliche Teilnehmer zu erkennen. Diese indirekte Methode setzt auch die Teilnehmenden nicht unter Stress, da die Situation, dass man „getestet“ wird, erst gar nicht entsteht. Es wird als ganz normale Übung wahrgenommen und liefert so authentische Ergebnisse.

Eine begleitende Methode ist auch das Gespräch mit der Kursleiterin und Ergotherapeutin, der im Laufe des Projektes schon einige Lese- und Schreibschwierigkeiten bei Projektteilnehmern aufgefallen sind. Hier wiederum haben sich im Vorfeld stattgefundene Kurzschulungen zum Thema „Wie erkennt man Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten?“ ausgezahlt, die die Ergotherapeutin besucht hat.

Es versteht sich von selbst, dass die Partner, d. h. die Akteure des Alpha-Bündnisses und die Mitarbeiter der entsprechenden Institutionen, den Willen verinnerlicht haben, funktionalen Analphabeten Wege aufzuzeigen und bei der Zielerreichung aktiv zur Seite zu stehen. Das ist vor dem Hintergrund einer Mehrarbeit für beide Seiten ohne finanzielle Entschädigung nicht immer selbstverständlich. Es sollten also auch bei der kooperierenden Institution keine falschen Hoffnungen geweckt werden, dass sich das soziale Engagement eventuell auch finanziell positiv auswirkt.

Ein weiterer Erfolgsfaktor ist die sehr sensible Ansprache der Betroffenen auf ihre Schwierigkeiten, die vorwurfsfrei und verständnisvoll geführt werden sollte. Auch sollten schon am Beginn Wege aufgezeigt werden, Lesen und Schreiben zu erlernen. Es darf auf keinen Fall der Eindruck bei den Betroffenen entstehen, vor einer unüberwindbaren Mauer zu stehen. Mit ersten Erfolgserlebnissen nach kurzer Lernzeit und angenehmer Lernatmosphäre wird das eventuell vorhandene „Negativerlebnis eigene Schulzeit“ überwunden.

In beiden Institutionen zeigte sich auch in den Gesprächen mit den Teilnehmern der fatale Zusammenhang zwischen unzureichender Schriftsprachkenntnis und den daraus resultierenden Schwierigkeiten in fast allen Lebens- und Handlungsbereichen. Gerade im familiären und Partnerschaftsbereich ergeben sich häufig durch die Unmöglichkeit der Interpretation von schriftlichen Botschaften und deren damit verbundener Ignorierung multiple Problemfelder, die sich auch noch nach dem Schneeballsystem potenzieren.

Abschließend kommen auch wir zu der Erkenntnis, dass Alphabetisierung und Grundbildung als gesamtgesellschaftliche Aufgaben betrachtet und entsprechend gefördert werden müssen. Es sollte für jeden Unterstützungssuchenden in der Region oder Stadt bekannt sein, welche Institution Kursangebote oder Beratung vorhält. Dafür muss ein „Alpha-Bündnis“ dauerhaft institutionalisiert werden und idealerweise mit festangestellten Fachkräften ausgestattet sein.

Sag Ja ... und lass uns gemeinsam lesen, schreiben und sprechen

SANDRA SCHICK-MARQUART

So lautet der Titel eines Programms¹, das im Rahmen des EQUALS-Projektes am Standort Weingarten entstanden ist, mit Erfolg durchgeführt werden konnte und sich – inzwischen im dritten Jahr – etabliert hat.

Die Konzeption des Kurses erfolgte durch Mitarbeiter der offenen Familienhilfen der Caritas Bodensee-Oberschwaben und der VHS Weingarten. Diese Kombination aus Erfahrung in der Familienbildung und Erfahrung mit Alphabetisierungskursen führte zu einem sehr teilnehmerorientierten Konzept, in dem familiäre Atmosphäre und Kinderbetreuung großes Gewicht haben. Das Angebot bietet eine bewusst sehr niedrigschwellige, alltagsbezogene Möglichkeit für Eltern mit Migrationshintergrund, die deutsche Sprache und Schrift zu erlernen. Und es ist ein gutes Beispiel dafür, dass die Einbindung von Alphabetisierungsangeboten in Institutionen jenseits des Bildungssystems ein erfolgversprechendes Modell für die Zukunft der Alphabetisierungsarbeit ist.

1 Konzeption

In Kooperation mit der Caritas Bodensee-Oberschwaben wurde „Sag ja ...“ als ein Kurs konzipiert, der speziell auf die Bedürfnisse von Eltern, v. a. Müttern von Kindern im Alter von null bis zehn Jahren mit Migrationshintergrund, zugeschnitten ist. Sechs bis zwölf Eltern und ihre Kinder können daran, jeweils für ein halbes Jahr, teilnehmen.

Die Finanzierung erfolgt über das Programm STÄRKE² der Landesregierung Baden-Württembergs in Trägerschaft der Stadt Weingarten und der evangelischen sowie der

-
- 1 Angaben zum Konzept des „Sag-ja ...“-Kurses entstammen dem Netzwerkkonzept der VHS Weingarten vom Mai 2009. Erfahrungen mit den Kursen beziehen sich auf persönliche Gespräche mit Verantwortlichen der VHS Weingarten, der Kursleiterin und der Leiterin des Familientreffs Weingarten. An dieser Stelle daher Herzlichen Dank für die bereitwillige Hilfe!
 - 2 Stärke: Programm des Landes Baden-Württemberg, das Familien- und Elternbildungsprogramme der Kommunen und anderer Träger (auch der Jugendhilfe) fördert. Der Familientreff Weingarten bietet in diesem Rahmen v. a. Kurse für Babys und Kleinkinder an.
-

katholischen Kirche. Pro Halbjahr werden 12 bis 16 Termine von zweistündiger Dauer auf diese Weise finanziert. Der Kurs wird dabei nur in den regulären Schulferien unterbrochen.

Ziel ist es, neben der Verbesserung der (schrift-)sprachlichen Fertigkeiten und sozialen Kompetenzen auch das Interesse von Teilnehmerinnen für weiterführende Bildungsmaßnahmen zu wecken. Die Eltern sollen befähigt werden, sich mit Eigeninitiative und Durchsetzungsvermögen der eigenen Qualifizierung zu widmen. Darüber hinaus steht eine Stärkung der Möglichkeiten der Eltern, ihre Kinder auf angemessene Weise auf ein Leben in Deutschland vorzubereiten, im Fokus.

In angenehmer Atmosphäre sollen die Teilnehmerinnen einmal wöchentlich für zwei Stunden erfahren und erproben, wie sie kompetent mit sprachlichen Anforderungen, die im (Eltern-)Alltag auftauchen, umgehen können. Die Themen orientieren sich dabei an den Wünschen und Interessen der Eltern. Stadtgänge sind bei geeigneten Themen Teil des Konzepts.

Daneben gibt es auch Raum für den informellen Austausch und das Knüpfen sozialer Kontakte unter den Müttern. Gleichzeitig steht eine Betreuungsperson zur Verfügung, die die Kinder während des Kurses betreut. Dadurch wird auch Eltern von Kleinkindern der Kursbesuch ermöglicht. Eine Übersetzerin soll bei Verständigungsschwierigkeiten vermitteln (vgl. Weirauch 2009).

2 Umsetzung einer teilnehmerorientierten Grundbildungskonzeption

Auch wenn „Sag ja ...“ sich speziell an Eltern richtet, so wurden in diesem Rahmen nicht nur erziehungsrelevante Inhalte thematisiert. Bei einem gemeinsamen Frühstück in ungezwungener Atmosphäre wurden verschiedenste sprachliche Probleme, die im Alltag auftauchten – meist auf Wunsch der Teilnehmerinnen³ – aufgegriffen. Der notwendige Wortschatz wurde geübt und zugehörige schriftsprachliche Fertigkeiten wurden geschult. Zu den Themen zählten neben dem Schreiben von Bewerbungen, Kündigungen oder Entschuldigungen für die Schule auch Dinge, die auf den ersten Blick wenig schriftsprachliche Kompetenzen erfordern. Unter anderem unternahmen die Teilnehmerinnen mit der Kursleiterin Exkursionen⁴ zum Bahnhof, in die Stadt oder zu Behörden, sie erfuhren, wie man eine Wohnung sucht, sich und seine Kinder gesund ernährt oder was man beim (Kinder-)Arzt zu erwarten hat. Auch das Thema Sexualität wurde auf Wunsch der Teilnehmerinnen aufgegriffen.

Diese Themen bieten immer wieder Anlass, sich mit Schrift auseinanderzusetzen. Beispielsweise ist es bei der Wohnungssuche notwendig, sich in der Fülle von Klein-

3 Es konnte nur ein einziger Besuch durch einen Mann vermeldet werden.

4 Exkursionen waren besonders in den ersten beiden Halbjahren Teil des Kurses, da in Ravensburg viele Stationen, z. B. der Bahnhof oder bestimmte Ärzte, zu Fuß erreicht werden konnten.

anzeigen, die eine Zeitung bietet, zurechtzufinden und geeignete Angebote ausfindig zu machen. Dabei müssen auch komplexe Abkürzungen verstanden werden. Das Verfassen von Bewerbungen ermöglicht es z. B., sich neben der korrekten Schreibung auch mit grammatischen Problemen zu befassen.

Die ersten beiden Durchgänge des Kurses fanden im Familientreff der Caritas in der Nachbarstadt Ravensburg statt. Das Konzept sollte nach einem Jahr auf den Familientreff in Weingarten übertragen werden. Leider konnten aufgrund personeller Engpässe nicht beide Standorte beibehalten werden, so dass momentan lediglich Weingarten den Kurs anbietet.

Teilnehmerinnen für den ersten Durchgang wurden größtenteils in einem auslaufenden Elternbildungskurs („Komm mach mit“) geworben, in dem die Kursleiterin des „Sag Ja ...“-Kurses sich und das Kurskonzept persönlich vorstellen konnte. Einige weitere Teilnehmerinnen der Fortsetzungskurse wurden über das Programm „Bürger in Kontakt“⁵, Mund-zu-Mund-Propaganda oder die Schulsozialarbeit gewonnen.

Es lässt sich also festhalten, dass sich besonders die persönliche Ansprache potentieller Kursteilnehmerinnen durch Multiplikatoren (wie z. B. Leiterinnen oder Teilnehmerinnen von anderen Kursen) als effektiv erwies. Ausgedehnte Werbeaktionen per Flyer, z. B. in Kindergärten, erzielten leider geringe Wirkung, so dass auf diesem Wege keine weiteren Teilnahmen zustande kamen.

Die sprachlichen Fähigkeiten der Teilnehmerinnen waren und sind überaus heterogen. Es finden sich sowohl Frauen, die bereits gut Deutsch sprechen und Schrifterfahrung in der Muttersprache und im Deutschen mitbringen, als auch solche, die kaum Deutsch sprechen und nicht in ihrer Muttersprache alphabetisiert wurden. Anfangs wurde es daher positiv erlebt, dass, wie in der Konzeption vorgesehen, bei Bedarf eine Übersetzerin zwischen den vorwiegend türkischsprachigen Teilnehmerinnen und der Kursleiterin vermitteln konnte. Im weiteren Verlauf jedoch wurden im Kurs so viele Sprachen (bspw. Französisch, Polnisch und Russisch) gesprochen, dass sich Deutsch schließlich als effektivste Möglichkeit der Verständigung präsentierte. Dies wird von den Verantwortlichen inzwischen als positiver Anreiz empfunden. Der Kurs und durch ihn entstandene soziale Kontakte stellten für viele der Frauen die einzige Möglichkeit dar, Deutsch zu sprechen. Diese Chance wurde von ihnen genutzt.

3 Einordnung der Erfahrungen

Ein großer Anteil der Teilnehmerinnen besucht den Kurs nun seit Beginn, was bei den teils hohen Abbrecherquoten von bis zu 17 % in anderen Alphabetisierungskursen als Erfolg gewertet werden kann (zum Anteil der Abbruchquote in Alphabetisierungs-

⁵ Bürger in Kontakt (BIK) ist eine ehrenamtliche Vermittlungsstelle für ehrenamtliches Engagement unterschiedlichster Art: vermittelt werden u. a. „Wahl-Großeltern“, Kleinhandwerker- oder Besuchsdienste, darüber hinaus kann z. B. eine Tauschbörse genutzt werden.

kursen vgl. Schneider/Ernst 2009). Die Abbrüche hingen dabei vor allem mit der Verlagerung des Kurses von Ravensburg nach Weingarten zusammen. Darüber hinaus konnten einige Teilnehmerinnen motiviert werden, weiterführende Deutsch- bzw. Integrationskurse zu besuchen.

Der Erfolg des Konzepts führte auch zu Anfragen aus anderen Stadtteilen bzw. einer anderen Gemeinde. Leider ist der erste Versuch der Übertragung in ein vorwiegend von russischen Aussiedlern bewohntes Stadtviertel Ravensburgs gescheitert. Die Gründe hierfür sind nicht ganz klar. Vermutlich liegen sie aber in den vom Christlichen Jugenddorfswerk (CJD) in dieser Gegend durchgeführten Deutschkursen und der Tatsache, dass in vielen Familien beide Elternteile berufstätig sind.

Der Kurs steht auch deutschsprachigen Eltern mit Lese- und Schreibproblemen offen, wurde aber von dieser Seite bisher nicht genutzt. Daher wird von den Verantwortlichen die Ausschreibung eines Kurses speziell für diese Zielgruppe gewünscht. Die Ansprache der Personen gestaltet sich jedoch schwieriger als in der Gruppe der Migrantinnen. Die Etablierung eines solchen Kurses wird stark von der Zusammenarbeit von Volkshochschule (VHS) und Familientreff mit den Verantwortlichen an vermittelnden Stellen, wie Schulen (insbesondere Schulsozialarbeiter), Kindergärten, Jugendämtern, Hebammen etc., abhängen (vgl. Weirauch 2009). Da sich in Kursen des Familientreffs nur wenige deutschsprachige Analphabetinnen finden, sollte der genannte Kreis von Personen und Institutionen als Multiplikatoren einbezogen werden. Die Arbeit wäre in regelmäßig stattfindenden Arbeitsgruppen zu koordinieren (persönliches Gespräch mit K. Weirauch im Oktober 2010).

Sehr positiv wird von den Verantwortlichen die Ansiedlung des Angebots in den Räumlichkeiten des Familientreffs eingeschätzt. Einerseits bietet sich dadurch die Möglichkeit sozialpädagogischer Betreuung. Eine Sozialpädagogin ist im Hause immer verfügbar. Bei Bedarf stellt sie Kontakt zu anderen Institutionen (z. B. Erziehungsberatung oder Familienhilfe) her und vermittelt auf diese Weise Hilfe bei Erziehungsfragen, häuslicher Gewalt oder anderen problematischen Lebenssituationen. Dieses Angebot wird auch immer wieder von den Teilnehmerinnen genutzt.

Zudem suggeriert der Name „Familientreff“ Familienbezug und wird nicht als bedrohliche „Hürde“ erlebt, wie dies etwa bei einer dezidierten Bildungseinrichtung wie der VHS der Fall sein kann. Einigen der teilnehmenden Frauen wird dadurch erst das Erlernen des Deutschen ermöglicht, da sie nur in diesem unverfänglichen Umfeld einen Kurs besuchen dürfen. Ein Deutschkurs an der VHS würde (nach Aussage der Durchführenden) auf ein Verbot durch die Ehemänner stoßen.

Für den kommenden Kurs wird angestrebt, wieder verstärkt Exkursionen anzubieten, die im letzten Durchgang nicht möglich waren. Daneben wird auch daran gedacht, vereinzelt Referenten in den Kurs zu laden. Beides soll in Abhängigkeit von den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen angeboten werden.

4 Schlussfolgerungen

Der ländliche Raum Weingartens bereitet erhebliche Probleme bei der Etablierung von Alphabetisierungskursen, die allein durch die VHS angeboten werden. Nicht immer ist es möglich, die erforderliche Teilnehmerzahl für ein kostendeckendes Angebot zu erreichen. Die Ansprache der Zielgruppe stellt dabei ein besonderes Problem dar. Neben der – verglichen mit Großstädten – geringen Anzahl potentieller Teilnehmer wirken sich auch das kleinstädtische „Jeder kennt jeden“ und die damit verbundene Hemmschwelle, sich zu Lese- und Schreibproblemen zu bekennen, negativ auf die Gewinnung von Kursteilnehmern aus.

Netzwerkarbeit muss daher zentraler Bestandteil der ländlichen Alphabetisierungsarbeit sein oder werden. Dazu gehört zunächst, Multiplikatoren zu gewinnen und sie für die sensible Ansprache Betroffener fortzubilden. Darüber hinaus ist es wichtig, ein Netz von Institutionen und Akteuren zu etablieren, die sich auch finanziell für den Aufbau von Alphabetisierungskursen engagieren. Besonders die Erfahrungen, die die verschiedenen Akteure im Bezug auf ihre besondere Zielgruppe mitbringen, sind wertvoll und müssen genutzt werden, um maßgeschneiderte Kurse zu konzipieren (vgl. auch Heil/Weirauch in Abschnitt III, sowie Ernst/Schneider „Mit wenig Schrift ...“ in Abschnitt IV in diesem Band).

Die Erfahrung im „Sag Ja ...“-Kurs, aber auch in anderen Alphabetisierungskursen im Rahmen von EQUALS-Weingarten, zeigt, dass Kurse im ländlichen Raum durch die Zusammenarbeit verschiedener Akteure mit größerem Erfolg durchgeführt werden können. Dies heißt konkret: mit Hilfe einer gezielten Ansprache potentieller Teilnehmer durch persönlich bekannte Multiplikatoren werden einerseits mehr Personen für einen Kurs motiviert; diese brechen den Kurs auch seltener ab. Andererseits können auch Probleme mit der Finanzierung von Kursen durch die Beteiligung unterschiedlicher Träger gelöst werden. „Sag Ja ...“ konnte durch Eingliederung in das STÄRKE-Programm der Landesregierung sogar kostenlos angeboten werden.

Für die Teilnehmer bedeutet die Ansiedlung von Alphabetisierungskursen in ihnen bekannten Institutionen eine erhebliche Reduktion von Schwellenängsten. Zudem ermöglicht die Konzentration auf eine homogener Zielgruppe, wie sie durch die Ansiedlung in bestimmten Institutionen oder Ortsteilen erfolgt, eine bessere Anpassung der Angebote an die Bedürfnisse der Teilnehmer.

An die Erfahrungen aus dem Weingartener EQUALS-Projekt in der Arbeit mit Familien können für weiterführende Entwicklungen die Forschungsergebnisse zur Family Literacy herangezogen werden. Das Konzept strebt ein niedrigschwelliges Arbeiten an, durch das soziale Praktiken der Literalität in Familien gestärkt werden sollen. Es richtet sich an Familien, deren Eltern über geringe Bildung und negative Schulerfahrungen verfügen und deren Kinder meist im Kindergarten- oder Grundschulalter sind. Entsprechende Kurse werden in verschiedenen Institutionen angeboten, in denen sich Eltern oder Kinder häufig bewegen, z. B. Kindergärten, Schulen oder Gemeindezentren. Die Eltern stärken in gesonderten Sitzungen (Elternzeit) ihre eigenen Lese- und

Schreibfähigkeiten. Die Kinder werden während dieser Zeit betreut und erfahren ihrerseits auf spielerische Weise die Sprache (Kinderzeit). Weiterer Bestandteil sind immer auch gemeinsame Aktivitäten (Familienzeit) (vgl. Nickel 2004: 52f).

Das Gelingen dieser Angebote kann auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden (Nickel 2005: 88). Drei davon dürften auch für den Erfolg des „Sag Ja ...“-Angebots entscheidend sein. Einer ist die Anbindung an eine Institution, in der sich die Eltern auskennen und zu der eine persönliche Bindung besteht. Dies wurde in Weingarten durch die Beteiligung des Familientreffs erreicht. Der zweite ist die starke Orientierung an der Zielgruppe. Im „Sag Ja ...“-Kurs hatten die Teilnehmerinnen immer die Möglichkeit, eigene Lerninteressen einzubringen. Die angenehme Atmosphäre bei einem Frühstück hat das Bild abgerundet. Drittens spielt sicher die Niedrigschwelligkeit des Angebotes eine Rolle.

Die Evaluation verschiedener Family-Literacy-Angebote in England ergab, dass sie eine hervorragende Brücke für Eltern mit Lese- und Schreibschwierigkeiten darstellen. Bis zu 70 % der lernenden Erwachsenen nehmen anschließend an weiterführenden Kursen teil. Auch für das „Sag Ja ...“-Angebot könnte dies eine wichtige Perspektive werden.

Literatur

Nickel, Sven (2004): Family Literacy – familienorientierte Zugänge zur Schrift. In: Panagiotopoulou, Argyro/Carle, Ursula (Hg.): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler, S. 71–83

Nickel, Sven (2005): Family Literacy – Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie. In: Fachforum: „Orte der Bildung im Stadtteil“ – Dokumentation zur Veranstaltung am 16. und 17. Juni 2005 in Berlin. Verfügbar unter: <http://www.eundc.de/pdf/36019.pdf> (Letzter Zugriff: Dezember 2010)

Schneider, Karsten/Ernst, Annegret. (2009): Reichweite der Alphabetisierungskurse. Eine repräsentative Befragung von Volkshochschulen. DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung 16 (1), S. 37–39

Weirauch, Kerstin (2009): Netzwerkkonzept Weingarten vom 12.05.2009. Projektinternes Papier

Ottos Mops hopst – Theaterpädagogische Zugänge zum Lernen in Kursen zur Alphabetisierung und Grundbildung

CLAUDIA GÖBEL

1 Theaterpädagogische Übungen im Unterricht

Theaterpädagogische Übungen in Alphabetisierungskursen einzubauen erfordert viel Geschick und setzt ein hohes Maß an Vertrauen voraus. Die Teilnehmer sind oft unsicher, schämen sich schnell für ihre „Unfähigkeit“ und haben Angst, etwas falsch zu machen. Es ist wichtig, die Teilnehmer immer wieder zu bestätigen und sie nicht nur agieren zu lassen, sondern sie immer wieder zum genauen Beobachten und Rückmelden zu animieren.

Das genaue Zuschauen schärft die Wahrnehmung, die Teilnehmenden erfassen die Vielschichtigkeit einer Bewegung oder einer Szene und erhalten gleichzeitig ein Gefühl für die Außenwirkung ihres Tuns. In den Rückmeldungen zu dem Beobachteten üben und verfeinern sie zudem ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit. Sie werden angehalten, auf die Frage „Was hast du gesehen?“ eine nicht wertende, möglichst präzise Antwort zu geben. Dabei gibt es kein Richtig oder Falsch, sondern nur ihre Beobachtung. Diese Form der Rückmeldung wertschätzt nicht nur die Handelnden, da sie mit der größtmöglichen Aufmerksamkeit wahrgenommen werden, sondern gibt auch den Sprechenden ein Gefühl der Kompetenz – alle werden in dieser Form der Rückmeldung zu „Experten“ und „Expertinnen“. So können theaterpädagogische Übungen den Unterricht sinnvoll ergänzen und bereichern.

2 Aus Übungen werden Szenen – Theaterpädagogische Projekte

Eine noch nachhaltigere Wirkung erreicht man mit der Arbeit an einem Projekt, und zwar vor allem deshalb, weil ein Projekt als Ziel eine Präsentation beinhaltet. Die Prä-

sentation hat den Vorteil, dass sich hinter dem Ziel des künstlerischen „Produktes“ Dutzende von pädagogischen Zielen, wie Kooperation, Konzentration, Stärkung des Selbstvertrauens, Sprachkompetenz, Lesekompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung, Verantwortung, Respekt, Toleranz und vieles mehr, verbergen. Viele dieser Ziele werden unbewusst durchaus wahrgenommen (auch von den Teilnehmern) und erreicht, allerdings ohne den üblichen Leistungsdruck. Die Arbeit an einem Theaterprojekt ist also eine *ganzheitliche, handlungsorientierte Lernmethode*, die mehrere Kompetenzbereiche gleichzeitig abdeckt.

Es ist wichtig, mit dem Erlernten nach außen zu gehen. Die Präsentation stärkt das Selbstwertgefühl und die Verantwortung der Teilnehmenden für sich und die Gruppe in einer Art und Weise, wie dies mit Worten allein niemals zu erreichen ist. Diese positive Erfahrung führt zu einer tiefen Erkenntnis. Die Anerkennung von außen ist ein Ansporn, sich ernst zu nehmen und weiter an sich zu arbeiten.

In beiden Fällen – Ergänzung des Unterrichts mit theaterpädagogischen Übungen und Arbeit an einem theaterpädagogischen Projekt – ist das handlungsorientierte Moment entscheidend. Erkläre einer Person, wie wichtig Aufmerksamkeit und Verantwortung sind, und sie wendet sich gelangweilt von dir ab. Ermutige sie zu einer Übung, in der es um nichts anderes geht, und wenn die Übung gelingt, empfindet sie Freude und versteht, was gemeint ist!

3 Arbeit an einem Projekt – Lesen üben mit einem Ziel

Im Januar 2009 begann ich meine Tätigkeit als Dozentin im BPW Alpha-Kurs der Volkshochschule Braunschweig. Meine Aufgaben waren neben der Förderung der Les- und Schreibkompetenz das sogenannte Bewerbungstraining, und zwar umfasste dieses sowohl das Verfassen eines Lebenslaufes als auch das Training von Bewerbungsgesprächen und die Schulung der Körpersprache.

Nun bin ich nicht nur studierte Deutschlehrerin, sondern auch Regisseurin und Theaterpädagogin, und als solche suchte ich von Anfang an nach unkonventionellen Mitteln, das Denken, Fühlen und Handeln der Teilnehmer anzuregen. Ich ergänzte den Unterricht durch theaterpädagogische Übungen und Spiele und spürte vor allem am Anfang einen großen Widerstand, ausgelöst durch Ängste und Hemmungen. In den Statusübungen¹ griffen die Teilnehmer beispielsweise auf antrainierte Muster zurück, die sie in anderen Trainings bereits gelernt hatten: Sie suchten also sofort nach „richtigen“ und „falschen“ Verhaltensweisen, die sie in zukünftigen Gesprächen anwenden bzw. vermeiden sollten. In ihrer Lebenssituation war das durchaus verständlich, für mein Anliegen, die Teilnehmer spielerisch und sinnlich für sich selber und andere zu

¹ Übungen nach Keith Johnstone. Er gilt gemeinsam mit Viola Spolin und Del Close als Erfinder des modernen Improvisationstheaters. Die Statusübungen sind zu finden in: Johnstone, Keith (2000): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und die Kunst des Geschichtenerzählens, 3. Auflage. Berlin: Alexander Verlag

sensibilisieren und somit ihr Selbstbewusstsein zu stärken, allerdings wenig hilfreich. Ich musste also einen anderen Ansatz suchen.

Im Laufe meines Unterrichts stellte ich immer wieder fest, dass es den Teilnehmern schwer fiel, sich über einen längeren Zeitraum auf eine Sache zu konzentrieren. Gleichzeitig realisierte ich, dass das gemeinsame Lesen allen Spaß machte und sie sich über eigene Fortschritte, aber auch über die Fortschritte der anderen, sehr freuten. Da setzte ich an.

Ich brachte zwei Texte mit und schlug vor, diese in zwei Gruppen kontinuierlich zu üben und sie sich dann gegenseitig immer wieder vorzulesen. Wenn alle die Texte gut beherrschten, sollten diese von mir aufgenommen und für alle auf eine CD gebrannt werden. Die Aussicht auf ein „Endprodukt“ war ein zusätzlicher Ansporn, der auch tatsächlich alle beflügelte. Um allen Teilnehmern gerecht zu werden, hatte ich zwei Texte mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden ausgesucht. Es handelte sich dabei um „Ottos Mops“ von Ernst Jandl und „Ein Tisch ist ein Tisch“ von Peter Bichsel. Beide Texte setzen sich mit Sprache bzw. mit der Funktion von Sprache auseinander. Jandl spielt lustvoll mit den Möglichkeiten des Buchstabens O, während Bichsel die Sprachkonvention hinterfragt und in heiter-melancholischer Weise die Vereinsamung eines Menschen aufgrund unterschiedlicher Sprachsysteme beschreibt.

Während ich mit der leseschwächeren Gruppe arbeitete und das Jandl-Gedicht auf die Lesenden verteilte, bat ich die lesestärkere Gruppe, den Bichsel-Text nach eigenem Empfinden unter sich aufzuteilen und selbstständig zu üben. Damit übernahmen sie nicht nur Verantwortung für sich selber und ihre eigene Leistung, sondern auch für die Gruppe. Natürlich kam es das eine oder andere Mal zu kleineren Reibereien, aber im Großen und Ganzen meisterten sie die Aufgabe bravourös.

Alle Teilnehmer mochten die Texte, was eine wichtige Grundvoraussetzung für das Gelingen des Projektes war. Die Gruppen trugen sich ihre Übungsergebnisse regelmäßig vor und realisierten nicht nur die eigenen Fortschritte, sondern gaben auch den anderen differenzierte Rückmeldung. Es wurde gelobt, aber auch kritisiert, allerdings immer in einem respektvollen Rahmen. Ein Teilnehmer der Bichsel-Gruppe wollte nicht aufgenommen werden, man musste ihn ersetzen, auch das klappte. Selbst zwei Teilnehmer, die so gut wie gar nicht lesen konnten, lernten ihre Zeilen des Jandl-Gedichtes auswendig und übten den korrekten Einsatz, was gar nicht so einfach war. In dieser Übungsphase spielte neben der Förderung der Lesekompetenz die Konzentration eine Rolle, gerade auch über einen längeren Zeitraum hinweg.

3.1 Die Aufnahme

Dann kam der Tag der Aufnahme. Alle waren aufgeregt, als ich mein Aufnahmegerät mitbrachte und die Teilnehmer einzeln in einen separaten Raum bat. Ich selber war beeindruckt und bewegt von der Ernsthaftigkeit und Konzentration, die während der Aufnahme herrschte.

In einem nächsten Schritt machte ich mich ans Schneiden der aufgenommenen Texte. Dabei schonte ich sie nicht. Mir war wichtig, dass das Ergebnis unserer Übungseinheiten authentisch blieb. Ebenso wichtig war mir allerdings, dass die Aufnahme eine künstlerische Form erhielt. Ich verschnitt einzelne Passagen, legte sie übereinander und doppelte sie. Zudem unterlegte ich beide Texte mit einer passenden Musik. Die Arbeit machte mir sehr viel Spaß und ich war gespannt auf die Reaktion der Teilnehmer, als ich die CD mit in den Unterricht brachte!

Alle waren begeistert und unglaublich stolz, weil sie realisierten, dass wir gemeinsam etwas Künstlerisches geschaffen hatten, das sich hören lassen konnte. Ich brannte für alle eine CD und betrachtete das Projekt als beendet.

Dann kam die Anfrage von Ute Koopmann, ob wir unser Leseprojekt nicht als Präsentation für den Weltalphabetisierungstag nutzen könnten. Mir war sofort klar, dass es schwierig werden würde, die Teilnehmer zum Lesen vor Publikum zu überreden. Ich wusste aber auch, dass das Abspielen einer CD für einen Auftritt am Weltalphabetisierungstag zu wenig war. Es ging schließlich darum, die Lesenden sichtbar zu machen. So entstand die Idee einer Hörinstallation. Ich schlug vor, die Teilnehmer in unterschiedlichen Positionen auf einer Bühne sitzen resp. stehen zu lassen, während die Texte abgespielt wurden. Diese Positionen sollten auf verabredete Zeichen geändert und gehalten werden. Das gab ihnen die Möglichkeit, ihr Ergebnis zu präsentieren, ohne dem Druck ausgesetzt zu sein, öffentlich vorlesen zu müssen. Zu meiner Überraschung erklärten sich acht von den zwölf Lesenden ohne zu zögern zu einem öffentlichen Auftritt bereit. Die anderen Teilnehmer versprachen, zur Aufführung zu kommen, und unterstützten unsere Proben durch aufmerksames Beobachten und hilfreiche Rückmeldungen. Das zeigt, wie stolz alle auf das Ergebnis und wie groß ihr Vertrauen in die Qualität unserer gemeinsamen Arbeit waren.

3.2 Von der Aufnahme zur Hörinstallation

Und nun machte ich doch noch eine ganz klassische theaterpädagogische Übung mit der Gruppe! Die Aufgabe, sich bewusst hinzusetzen, dabei die Spannung zu halten und auf verabredete Zeichen die Positionen zu verändern, schärfte nicht nur die Eigenwahrnehmung, sondern auch die Konzentration. In den Rückmeldungen dazu wurde gleichzeitig die Körpersprache thematisiert. Dies alles waren zwar Sekundärziele, da es vordergründig um die Präsentation am Weltalphabetisierungstag ging, aber sie waren dennoch Thema und wurden von den Teilnehmern durchaus wahrgenommen.

Auch in dieser Phase arbeiteten die Teilnehmer mit großer Konzentration und Ernsthaftigkeit und waren stolz, als ich ihnen die T-Shirts mit der Aufschrift der beiden Titel präsentierte, die sie zur Präsentation anziehen sollten. Ich ermahnte alle, zu Hause zu üben und sich die Textstellen zu merken, die wir für die Positionsveränderungen verabredet hatten, da wir uns bis zum Aufführungstermin mehrere Wochen nicht sehen würden.

Bei einer kurzen Generalprobe zwei Tage vor dem Weltalphabetisierungstag war ich erstaunt: Die Teilnehmer hatten tatsächlich geübt und erinnerten sich an alle Verabredungen! Wir waren bereit für den Auftritt.

3.3 Der Auftritt

Natürlich war es sehr aufregend. Zumal eine Teilnehmerin aus unerfindlichen Gründen nicht auftauchte und ein anderer einsprang, der sich bis dahin vehement geweigert hatte aufzutreten. Er wurde eingewiesen, was sehr schnell ging, da er bei allen Proben immer dabei gewesen war. Vor unserm Auftritt wurden Reden gehalten, eine Schauspielerin des Staatstheaters zeigte eine höchst amüsante szenische Lesung der „souveränen Leserin“ und eine Teilnehmerin aus einem anderen Kurs las einen ihrer Texte. Wir waren beeindruckt und die Nervosität stieg.

Dann waren wir dran. Alles lief gut, es gab keine Fehler, die Konzentration war hoch und die Erleichterung, als alles vorbei war, riesig. Es hagelte Komplimente, die Zuschauer waren beeindruckt und die Teilnehmer überglücklich. Die Tatsache, dass sie mit ihrer Hör-CD an die Öffentlichkeit gegangen waren, machte sie unglaublich stolz. Sie alle hatten Verantwortung für sich und die Gruppe übernommen und die Aufführung bravurös gemeistert. Die Anerkennung von außen war für viele ein Ansporn, sich ernst zu nehmen und weiter an sich zu arbeiten.

Für mich bestätigte sich wieder einmal meine Erfahrung, dass theaterpädagogische Projekte eine sinnvolle Ergänzung des Unterrichts sind, da sie spielerisch und sinnlich erfahrbar mehrere Kompetenzbereiche abdecken. Hinter dem Ziel der Präsentation – in diesem Fall die Hörinstallation und zuvor bereits die Hör-CD – verbargen sich Dutzende von weiteren Zielen wie Sprachkompetenz, Lesekompetenz, Kooperation, Konzentration, Stärkung des Selbstvertrauens, Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung, Verantwortung, Respekt, Toleranz und vieles mehr.

Ein Zuschauer sprach mich nach der Präsentation bewegt an und meinte: „Wissen Sie, dass eine Schauspielerin einen Text lesen und gestalten kann, das ist nichts Neues. Aber was Sie und die Teilnehmer des Kurses geleistet haben – das muss man erst mal hinkriegen!“

IV Integration braucht Bündnisse

Advokatorische Bildungs- und Netzwerkarbeit

HARALD WAGNER/JOHANNA SCHNEIDER

Ziel dieser Ausführungen ist es, das notwendige Bindeglied zwischen den im Rahmen der empirischen Analyse gefundenen Zusammenhängen zur Heterogenität der Zielgruppe unter besonderer Beachtung ihrer sozialen Einbindung und den Grundlagen der sozialintegrativen Alphabetisierungsarbeit genauer zu beschreiben. Substantiell schließen sie direkt an den Text zur *Legitimation der Erwachsenenalphabetisierung* an. Darum wird eingangs eine summarische Standortbestimmung zur Legitimität angeführt (1), die dann in den beiden begrifflichen Bestandteilen *advokatorische Bildungsarbeit* (2) und *Netzwerkarbeit in der Erwachsenenalphabetisierung* (3) ausgebreitet und diskutiert wird. Im Schlussteil werden daraus abgeleitete *Folgerungen* (4) vorgetragen.

1 Positionen zur Legitimation der Erwachsenenalphabetisierung

Alle Bildungsprozesse sind im Kern eigenaktive Bewusstseinsänderungen. *Die Lernenden allein entscheiden und gestalten, was sie lernen.* Der Gesamtprozess hingegen ist ein Kommunikationszusammenhang zwischen Anregenden – dies können durchaus Lehrende sein – und Lernenden. Lernprozesse zeigen sich in verschiedenen Abstufungen als intendiert, formalisiert, bewusst oder erzwungen; der Erfolg der verschiedenen Lernsettings hingegen liegt stets allein beim aufnehmenden bzw. sich aneignenden psychischen System. Lernen impliziert somit eine besondere Beachtung der Lernenden und damit letztlich eine Gleichachtung der beteiligten Akteure, die als Mit-Lehrende und Mit-Lernende bezeichnet werden können – wobei zu hoffen wäre, dass beide etwas lernen. In der Gestaltung von Bildungsprozessen hingegen wird häufig bzw. grundsätzlich vom Lehrenden als Vermittler gesprochen und beim Lernenden vom Aufnehmenden oder Lerner. Damit ist in aller Regel eine Hierarchie der Werteschätzung angelegt, die aber zumindest hinsichtlich der Aufgabenspezifik nicht plausibel ist. Dies verweist auf eine Ambivalenz zwischen dem Verständnis eines gleichberechtigten Lernprozesses und der hervorgehobenen Aufgabe des Lehrenden, etwas

zu vermitteln. Diese Charakteristik trifft selbstverständlich auf involvierte Kinder wie auf Erwachsene zu, verlangt aber dann, wenn es sich bei den Lernenden um Erwachsene handelt, nochmals eine besondere Legitimation. Dieser Zusammenhang wird hier im Band im Beitrag „Dysfunktional oder maladaptiv“ unter dem Kriterium der Personwerdung ausführlich dargestellt. An dieser Stelle interessiert nun der komplementäre Aspekt der Lernanregung im Sinne einer Vernetzungsarbeit.

2 Advokatorische Bildungsarbeit

Lernen ereignet sich als selbstbestimmter Prozess (autopoietisch und selbstreferentiell), dass aber überhaupt gelernt wird, ist eine Frage der Sozialisation und der Erziehung. Im Falle der Erziehung in modernen Gesellschaften haben sich bestimmte Zielbestimmungen herausgebildet. Basal stellen sie sich in Formen der Grundbildung als notwendige Anforderungserfüllung der relevanten Funktionssysteme dar, die je nach Bildungsweg und Schultyp erweitert und spezifiziert werden. Sie umfassen ein Legitimität beanspruchendes Bildungsgut, welches lebensweltlich abgesichert sein muss. Momentan erleben wir dessen Auflösung bzw. Infragestellung, was wiederum zu laufender Neubestimmung bzw. rigoroser Rückbesinnung auf traditionelle Inhalte führt. Gleichzeitig können wir aber eine selbstreflexive Gegenbewegung beobachten, die sich faktisch bereits über die ganze Zeit expliziter Bildungsbemühungen erstreckt und den Gedanken der Emanzipation stetig entwickelt und verfochten hat. Wesentliche Protagonisten finden sich selbstverständlich auch unter Vertreterinnen und Vertretern des Erziehungssystems.¹ Die advokatorische Bildungsarbeit schließt hier an, indem sie einerseits die Gleichachtung von Lernenden und Lehrenden rückhaltlos praktisch umsetzt, andererseits aber ihre Unterschiedlichkeit in der Verfügung über spezifisches Wissen reflektiert. Dies führt zu komplementären Rollendefinitionen im Lernprozess und zugleich zu einer Prozessrahmung im Sinne der Emanzipation. Der advokatorische Ansatz nach Michael Brumlik (ders. 2004) soll nun in seinen Grundlinien skizziert werden, da er direkt emanzipatorische Bildungsprozesse einbezieht.

Advokatorisch bedeutet ganz allgemein, dass jemand ein Mandat zum anwaltlichen Handeln bekommt. Die Mandatsübergabe kann entweder von der Person selbst oder von einem rechtlich dazu Befugtem (beispielsweise dem Staat) erfolgen. Das Ziel der Mandatsübergabe besteht darin, für die Person eine Aufgabe zu übernehmen, die diese Person selbst entweder nicht erfüllen, noch nicht oder nicht so gut erfüllen kann, wie die anwaltlich handelnde Person. Dies trifft auch und sogar besonders auf Erziehung und Grundbildung zu. Advokatorische Bildungsarbeit kann ausschließlich in einem emanzipatorischen Erziehungskonzept realisiert werden. Hier wird – im Gegensatz zur eher technizistischen Vorstellung der „Herstellung oder Verbesserung der psy-

¹ Nachfolgende Namen sollen zumindest symbolisch einen Eindruck von der wesentlich größeren Personenzahl und deren Ringen um Verständigung vermitteln. Die Reihe mag von Klassikern wie Platon über Jean-Jacques Rousseau und Wilhelm von Humboldt bis Paulo Freire und neuere Akteure wie Mechthild Dehn reichen.

chischen Dispositionen von Menschen durch andere Menschen“ (Brumlik 2004: 14) – Erziehung „als Herstellen einer spezifischen Kommunikationsstruktur“ (ebd.) begriffen, an der Erzieher und Lernende gleichermaßen beteiligt sind. Brumlik spezifiziert diesen Zusammenhang mittels Regeln. Danach ist jedes Erziehungs- bzw. Bildungshandeln emanzipatorisch, welches Handlungsmöglichkeiten nicht beschneidet, hingegen die Möglichkeit der Selbstbestimmung fördert und schließlich die Lernenden im Prozess – und natürlich auch danach – nicht die beiden folgenden Fragen abschlägig beantworten lässt: (1) Haben Sie die Möglichkeit, das zu tun, was Sie wollen? und: (2) Wenn nicht, sehen Sie ein, warum Sie diese Möglichkeit nicht haben? (vgl. ebd.: 23f).

Für Lernende in Erwachsenenalphabetisierungskursen geht es offenbar um genau dieses Spannungsverhältnis. Werden beide Fragen abschlägig beantwortet, dann fühlen sich die Lernenden ungerecht behandelt und entwickeln keinerlei Motivation für die in Frage stehende Form des Lernens. Wer sich beispielsweise in der verordneten Alphabetisierungsmaßnahme *fehl am Platz* fühlt, erkennt auch keine Ziele, auf die hin zu bewegen sich verlohrte (vgl. Wagner „Heterogenität und Motivationsdilemmata ...“ in Abschnitt II in diesem Band). Unterschwellig verweist pädagogische Intervention stets auf das Fernziel des späteren Nutzens, d. h., die Legitimität soll vom Lernenden im Nachhinein zuerkannt werden. Dies ist teilweise durchaus gerechtfertigt, da die dann emanzipierten einschätzen können, ob die advokatorischen Interventionen, auch in ihrem Sinne wären, wenn sie selbst es nun gestalten könnten. Lernen ist aber nicht nur ein zukunftsgerichteter Prozess, sondern es ist ein gegenwärtiges Handeln mit eigenem Recht. Darauf hat bereits Friedrich Schleiermacher mit folgender Mahnung hingewiesen: „Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muss zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muss auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist“ (Schleiermacher zitiert in Brumlik 2004: 168).

Advokatorische Bildungsarbeit kann auf eine anthropologisch-philosophische Fundierung verweisen. Diese ist mit dem Begriff der Anerkennung gegeben. Im Rückgriff auf Georg Wilhelm Friedrich Hegel hat sich Axel Honneth um eine Begriffsklärung verdient gemacht. Anerkennung entwickelt sich demnach sowohl im alltäglichen sozialen Austausch als auch im Rahmen institutioneller Kontexte. Im alltäglichen Bezug kommt Anerkennung dadurch zum Ausdruck, „dass die andere Person Geltung besitzen soll“ (Honneth 2003: 22) und „die Quelle von legitimen Ansprüchen ist“ (ebd. S. 27). Diese Verhältnisbestimmung ist zugleich interdependent, d. h., dass Anerkennung reziprok wirkt: „Die sich benötigenden Personen sind gewaltlos dazu genötigt, auch ihr soziales Gegenüber in einer bestimmten Weise anzuerkennen, um sich in dessen Reaktionen selbst anerkannt zu finden – die Anerkennung des Gegenübers wird zur Bedingung des eigenen Anerkannt-Seins“ (Honneth 2011: 38). Diese Alltagskonstellation wirkt in der gesamten Gesellschaft. In modernen Gesellschaften hat sie sich institutionell ausgeprägt und begegnet in drei institutionellen Komplexen bzw. in drei Sphären moderner Gesellschaftssysteme: in der *Familie* bzw. in Beziehungen auf

Grundlage liebenvoller Zuwendung, im *Recht* und in der *Wirtschaft* (vgl. ebd.). Honneth charakterisiert mit dem Begriff Anerkennung moderne Gesellschaften „als Zusammenhang ausdifferenzierter Anerkennungssphären [...] – als sozial etablierte Interaktionsmuster, in denen jeweils unterschiedliche Prinzipien der Anerkennung verankert sind“ (ebd.).² Die Pointe besteht für unseren Zusammenhang darin, dass mit Anerkennung auch Selbstachtung verknüpft ist und es insofern „einer der schlimmsten Schläge für jeden Einzelnen [sei], die Achtung von Menschen zu verlieren, deren Achtung man erwartet“ (Parsons zitiert in Honneth 2011: 37). Positiv gewendet bedeutet dies, dass nur bei einer auf Reziprozität beruhenden Anerkennung Bildung möglich ist und dass diese per se beide Interaktionspartner einbezieht und beiden dadurch die je individuelle Selbstachtung bzw. das Anerkannt-Sein ermöglicht.

Advokatorische Erwachsenenalphabetisierung ist somit kein technisch vermittelter Wissenstransfer, sondern sie ist ein komplexer, beidseitig persönlichkeitsbildender Prozess, der auf einer komplementären Wissensbasis beruht, aber eine beidseitige Emanzipation erstrebt. Wie sich dies konkret erweist, soll in den nachfolgenden Erörterungen zur advokatorischen Netzwerkarbeit dargelegt werden, bei direktem Anschluss an vertiefende Texte, sowohl theoretische als auch Praxisreflexionen, hier im Band.

3 Netzwerkarbeit in der Erwachsenenalphabetisierung

Der eben angesprochene advokatorische Prozess der Netzwerkarbeit, der auf einer gerechtfertigten Mandatsübernahme beruht, kann auf unterschiedliche Netzwerke zur Anwendung gebracht werden. Im vorliegenden Zusammenhang erscheinen einerseits die personenzentrierten Netzwerke bedeutsam, andererseits die interorganisationalen Gesamtnetzwerke eines regionalen Alphabetisierungsbündnisses. Mit dieser Gegenüberstellung ist ein weites Feld bezeichnet, welches sich gut eignet, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der advokatorischen Netzwerkaktivitäten darzustellen. Das Gemeinsame besteht in der Arbeitshaltung, die auf Gegenseitigkeit und Emanzipation gerichtet ist und in beiden Fällen dezidiert Bildungsaspekte geltend macht (vgl. dazu auch Schneider/Zierold in Abschnitt IV in diesem Band). Unterschiede ergeben sich in Hinblick auf die Mandatsübergabe und auf die Inhalte der Netzwerkarbeit. Hin- sichtlich der Mandatsübergabe zeichnet sich in Bezug auf die Gesamtnetzwerkarbeit ein Verhältnis von Initiative und Ansprache ab, in Bezug auf die personenzentrierte Netzwerkarbeit eher ein Verhältnis sozialpädagogischer Beratungsarbeit. Beide Bereiche sollen nun in ihrer Spezifik dargestellt werden.

2 In der Auseinandersetzung mit Nancy Fraser (Fraser/Honneth 2003) wird deutlich, dass damit keine Abkehr von Gerechtsamsansprüchen einhergehen darf, sondern dass damit lediglich eine Akzentuierung gemeint sein kann.

3.1 Personenzentrierte Netzwerke

Bei der Betrachtung der advokatorischen Netzwerkarbeit in Bezug auf personenzentrierte Netzwerke ergeben sich folgende Besonderheiten. Die Bezugsgröße ist hierbei das sogenannte egozentrierte oder Egonetzwerk (vgl. Wagner/Stenzel in Abschnitt II in diesem Band). Im analytischen Teil wurde die Bedeutsamkeit sozialer Netzwerke für das Lernen hervorgehoben. Zugleich wurde anhand von Beispielen analysiert, dass und wie die persönlichen Netzwerke beeinträchtigt sein können. Die Ursachen zu Letzterem waren mit unsicheren Bindungserfahrungen, mit starker Ablehnung in der Familie und mit der Zuweisung subalterner Rollen in Familie bzw. im institutionellen Umfeld benannt. Die advokatorische Netzwerkarbeit setzt in dieser Perspektive am positiven Bezug an, d. h., sie unterstützt den Netzwerkaufbau bzw. -erhalt, um dies als Ressource des Lernens zur Geltung kommen zu lassen. Diese Aufgabe kann bei Pädagogen oder Sozialarbeitern liegen. Ihr Auftrag besteht darin, den Lernenden ggf. dabei zu helfen, ihre eigenen Netzwerke zu erkunden. Dem Lernenden mag der Bezug zwischen persönlichem Netzwerk und Lernmöglichkeiten nicht immer oder vollständig deutlich sein, der advokatorische Netzwerkarbeiter hingegen nimmt ihn explizit als Arbeitsorientierung. Über den methodischen Zugang, die persönliche Netzwerk-karte (auch Ego-Map) zu erstellen, können tragende Verbindungen sichtbar gemacht, ungenutzte soziale Ressourcen vor Augen geführt und potentielle aufgespürt werden (vgl. Budde/Früchtel 2009). Diese Herangehensweise ist nicht nur ressourcenorientiert, sie ist zugleich auf die Person abgestimmt und ausschließlich über die Wahrnehmungen der Person zu realisieren. Das advokatorische, als Surplus des Handelns, tritt als die Fähigkeit zur differenzierten Beobachtung auf (vgl. Schneider/Wagner in Abschnitt I in diesem Band). In die Rekonstruktion von Lebensgeschichte können auf diesem Wege spezifische Beobachtungsschwerpunkte eingeführt werden und damit das Wahrnehmen von Unterschieden, die einen Unterschied machen (Bateson 1987). Der Lernende kann sich auf diesem Weg *ein Bild* seiner sozialen Bezüge machen und einzelne Beziehungen in ihrer aktuellen oder potentiellen Bedeutsamkeit abschätzen. Hier kann sein eigenes Netzwerkhandeln einsetzen, indem er Beziehungen reaktiviert oder aktiviert. Mitunter kann auch Beziehungsabbruch bzw. eine Neubestimmung einsetzen. Hier wäre insbesondere an die Etablierung symmetrischer Rollenkonstellationen zu denken. Als häufiger Spezialfall erscheint bei Lernern die Emanzipation von selbst gewählter Abhängigkeit gegenüber der kursleitenden Person. Faktisch kann es sich dabei um den Netzwerkadvokaten selbst handeln. Hier wäre anzustreben, das Mandat stückweise zurückzugeben und am Ende eine gleichberechtigte Stellung im Lernprozess zu etablieren.

Die advokatorische Netzwerkarbeit im Rahmen personenzentrierter Netzwerke kann sich auch bzw. darüber hinaus auf die Inklusionschancen der Individuen beziehen. Dieser Aspekt korrespondiert mit der Systemintegration und nicht mit der Sozialintegration wie im eben dargelegten Fall. Diese gleichermaßen gerechtfertigte und häufig notwendige advokatorische Intervention setzt nicht beim Subjekt an, sondern bei den Systemanforderungen: Wenn es darum geht, die Inklusionschancen in spezifische Systeme zu verbessern, steht zwar auch hier die selbstbestimmte Entscheidung

der Person nicht zur Disposition (vgl. Wagner: „Dysfunktional oder maladaptiv“ in Abschnitt II in diesem Band), aber sie hat sich zirkulär an den Systemanforderungen zu orientieren (vgl. Schneider/Wagner in Abschnitt I in diesem Band). Da sich anhand des jeweiligen Systemkontextes entscheidet, wer als Adressat interessant für die Kommunikation im System ist, erscheint hier die advokatorische Arbeit als Befähigung zur Erfüllung der Inklusionsvoraussetzungen. Hier gehören alle Versuche der Kompetenzvermittlung zur zielgerichteten Inklusion und der damit verbundenen Bedürfnisbefriedigung hin (vgl. Miller 2001: 109f). Inklusion kann zudem differenziert gesehen werden als eine über Laienrollen (Mutter, Vater, Kind, Kunde etc.) und über Leistungsrollen (Berufsrollen mit spezifische Qualifikationen und Kompetenzen). Wichtig ist die Überlappung der Rollen: „Die Art der Leistungsrollen bedingt die Art der Laienrollen und deren Ausstattungsniveau. Inhaber von qualifizierten Leistungsrollen, die gut dotiert sind, werden wiederum Laienrollen übernehmen können, die höhere Niveaus ermöglichen [...]. Umgekehrt, wenn die Niveaus der Laienrollen insgesamt sehr gering sind, hat das Folgen für die Funktionssysteme, die Leistungsrollen anbieten (Kaufkraft)“ (ebd.: 106). Da die Leistungsrollen in marktwirtschaftlichen Systemen die basalen Rollen zur Existenzsicherung darstellen, kann deren rudimentäre Ausprägung eine Prekarisierung der Lebenssituation mit sich bringen. Der advokatorischen Netzwerkarbeit in Bezug auf die individuelle Kompetenzentwicklung obliegt es also, sozialintegrative und systemintegrative Anforderungen kommunikativ zu verbinden und ggf. zu vereinen (vgl. Schneider/Wagner in Abschnitt I in diesem Band).

3.2 Interorganisationale Netzwerke

Advokatorische Netzwerkarbeit kann sich unserem Verständnis nach gleichermaßen auf den Bereich der Vernetzung von Organisationen erstrecken. Die Akteure, die durch advokatorisches Handeln vernetzt werden sollen, sind in diesem Fall Organisationen, also ein Typ sozialer Systeme (vgl. dazu Schneider/Zierold in Abschnitt IV in diesem Band). In dieser Erweiterung treten Besonderheiten auf, aber zugleich werden bestimmte Aspekte prägnanter als im Falle des gegenseitigen Bezugs von Personen. Die zentralen Bereiche hierbei sind Interventionsspezifika bei sozialen Systemen, Schnittstellen zwischen den Organisationen und die Formen der Lerneffekte (vgl. ebd.).

Interventionsspezifika bei sozialen Systemen zeichnen sich dadurch aus, dass es die sensitiven Druckpunkte des Systems zu finden und zu aktivieren gilt (vgl. Willke 1999). Der erste Schritt dazu besteht darin, geeignete Adressen auszumachen. Dies kann ein längeres Suchen und Vermitteln erfordern. In der Regel verlangt es einen kontinuierlichen und einfühlsamen Dyadenaufbau. Von der advokatorischen Netzwerkarbeiterin erfordert dies die Fähigkeit, die Perspektive des Gegenübers zunehmend besser virtuell einzunehmen. Dies mag auch Intuition und Sympathie erfordern, zuallererst aber setzt es die gezielte Wahrnehmung, d. h. Beobachtung, des betreffenden Organisationshandelns voraus, beispielsweise über Hospitationen, Lesen des Internetauftritts etc. In der zusätzlichen Nutzung regelmäßiger und auf Vertrauen beruhender Treffen (informeller Austausch, Konsultation etc.) mit der Kontakterson, d. h. also

mit der vorläufigen Adresse, kann die Beobachtung die notwendige Dichte erfahren. Auf diesem Wege können Zielstellungen, Logiken und Handlungsskripte der Organisation zunehmend besser verstanden werden. Dieses Verstehen (vgl. Wittenbecher 1999), so äußerlich es auch bleiben mag, führt in der stetigen Weiterführung der Kommunikation und somit der Beobachtung zur Bestimmung der Druckpunkte (vgl. Schneider/Zierold in Abschnitt IV in diesem Band).

Diese netzwerkbildenden Aktivitäten verlaufen an den Schnittstellen zwischen den Organisationen. Wenn Vernetzung als der Versuch verstanden wird, neue Problemlagen nicht durch weitere Systemausdifferenzierungen zu lösen, sondern gerade durch ihre Vermeidung in einem offeneren Gefüge, dann stellt sich die Frage nach dessen Verortung. Netzwerke sind unserer Deutung nach Interaktionssysteme, die über die Einbeziehung von Schnittstellen eine Kontinuität installieren wollen, die verbindlich über den Augenblick trägt. Wenn dies erreicht werden soll, müssen an den Schnittstellen zwischen den Organisationen autorisierte Personen – also psychische Systeme – bestimmt werden, die die Aktivitäten der anderen Organisationen begleiten und für die eigene systeminterne Kommunikation so weit aufbereiten, dass sie ins eigene Entscheidungshandeln einbezogen werden können. Dies ist kein automatischer Prozess, sondern er bedarf des bewussten Suchens und Deutens von Handlungen, die im eigenen System keine Anschlussentscheidungen ermöglichen, geschweige denn rechtfertigen. Die advokatorische Netzwerkarbeiterin hat an dieser Stelle ein vorauseilendes Mandat, d. h., sie darf so agieren, wie es von einem gefestigten Netzwerk als angemessen eingeschätzt werden wird. Unsere Forschung zeigt mehrfach diesen Prozessabschnitt: Die beauftragten Personen an den Schnittstellen beobachten das Netzwerkgeschehen anfangs mit Irritation und erst nach und nach gewinnen sie eine Vorstellung, worauf das ganze hinauslaufen könnte, und sie finden – angeregt durch die Koordinatorin – allmählich ihren Platz im Netz. *Die Formen der Netzwerkarbeit bestimmen somit auch die Formen der Lerneffekte.* So ist nicht die Übernahme der Logiken der anderen Organisationen ins eigene Kommunikationsgeschehen mittels Programmen und Skripten das Ziel, sondern Offenheit als Fähigkeit der Wahrnehmung der Unterscheidungskriterien der anderen.

Fazit: Intervention in soziale Systeme kann nie in der Weise erfolgen, dass von außen in ein System verändernd eingegriffen wird, sondern die Veränderungen können allein vom Zielsystem vorgenommen werden. Hieran wird deutlich, dass das ausschließlich selbstbestimmte Systemlernen kein moralisches, sondern ein kognitives Problem darstellt. Lernen kann nicht anders geschehen, es mag möglich sein, das System zum Lernen zu zwingen, hingegen ist es nicht möglich zu erzwingen dass, geschweige denn, was gelernt wird.

4 Zusammenfassung der beiden Ebenen

Die Ebene der organisationalen Akteure

Für die meisten potentiellen Partner der Vernetzung im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung ist der sogenannte funktionale Analphabetismus lediglich ein Randproblem. Die jeweilige Organisationswirklichkeit wird kaum nachhaltig davon geprägt, egal ob es sich um die Institutionen der Arbeitsvermittlung, um Bildungseinrichtungen, um die kommunalen Sozialeinrichtungen oder die Akteure der Wohlfahrt handelt. Die Motivation zur Teilnahme erfolgt aus gedämpftem Interesse, was keineswegs verwundert, da die jeweiligen Organisationsziele kaum mit dieser korrespondieren. Kaum korrespondieren aber heißt nicht, dass sie es gar nicht tun. Im Gegenteil konnte die Relevanz in vielen Bereichen deutlich gezeigt bzw. selbst erarbeitet werden. Dieser Prozess aber ist ein voraussetzungsvoller, der zielgerichteter Anstrengungen bedarf. Diese zielgerichteten Anstrengungen können mit einer Mandatsvergabe verglichen werden. Advokatorisches Netzwerkhandeln eines Trägers ist offenbar unverzichtbar, um das gegenseitige Interesse, das Aufeinanderzugehen und die netzwerkseitige Offenheit zu erzielen. In unseren Projekten waren dies stets die Volkshochschulen, wobei es auch andere Organisationen – zuallererst andere Bildungsträger – sein könnten. Die mit der Netzwerkbildung betraute Organisation hat ihrerseits eine Schnittstellenperson zu autorisieren und zu dotieren.

Die Ebene der individuellen Akteure des Lernens

Bei den Menschen, die als Erwachsene in geeigneten Lernsettings ihre Schriftsprachkompetenzen verbessern wollen, ist eine unterstützende soziale Einbindung immer von größter Bedeutsamkeit. Es ist aber keineswegs so, dass alle Lernenden eine advokatorische Netzwerkunterstützung brauchen. Bei den meisten bedarf es dazu keiner spezifischen Intervention, wohingegen eine advokatorische Bildungsunterstützung fast immer vorausgesetzt werden kann. Advokatorisches Netzwerkhandeln erscheint aus dieser Perspektive als sozialpädagogische Intervention, die von Fall zu Fall geprüft und ggf. eingeleitet werden muss (vgl. Bommes/Scherr 2000). Demgegenüber erscheint advokatorische Bildungsarbeit als pädagogisches Handeln, welches zwar spezifisch verläuft, in der Regel aber nicht fallspezifisch veranlasst zu werden braucht.

Literatur

Bateson, Gregory, 1987 (1979): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bommes, Michael/Scherr, Albert (2000): Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. Weinheim und München: Juventa

- Brumlik, Micha (2004):** Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Berlin/Wien: Philo
- Budde, Wolfgang/Früchtel, Frank (2009):** Eco-Maps und Genogramme als Netzwerkperspektive. URL: <http://www.sozialraum.de/eco-maps-und-genogramme-als-netzwerkperspektive.php> [18.07.2011]
- Damm, Marcus (2010):** Praxis der Schemapädagogik. Neue Möglichkeiten und Methoden für psychosoziale Arbeitsfelder. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 8. Jg., Heft 2, S.169–189
- Fraser, Nancy/Honneth, Axel (2003):** Umverteilung oder Anerkennung? Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (1981):** Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungs rationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt am Main
- Honneth, Axel (1992):** Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Honneth, Axel (2003):** Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Honneth, Axel (2011):** Verwilderungen. Kampf um Anerkennung im frühen 21. Jahrhundert. In: APuZ, 1–2, S. 37–45
- Luhmann, Niklas (2002):** Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bände. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Miller, Tilly (2001):** Systemtheorie und Soziale Arbeit. Entwurf einer Handlungstheorie. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Schneider, Johanna/Wagner, Harald (2008):** Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit im regionalen Bezug. In: Standpunkt: Sozial, 1+2; S.128–134
- Tacke, Veronika (2000):** Netzwerk und Adresse. In: Soziale Systeme, 6. Jg., Heft 2, S. 291–320
- Wagner, Harald/Eulenberger, Jörg (2008):** Analphabetenzahlen – Probleme, Forschungsstrategien und Ergebnisse. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit, Münster u. a., S. 31–45
- Wagner, Harald/Schneider, Johanna (2008):** Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachenkompetenz. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Münster u. a., S. 47–62
- Willke, Helmut (1999):** Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Wittenbecher, Iris (1999):** Verstehen ohne zu verstehen. Soziologische Systemtheorie und Hermeneutik in vergleichender Differenz. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag

Leitfaden zum Aufbau von Netzwerken in der Alphabetisierung

KARSTEN SCHNEIDER/ANJA HENDEL/ANNEGRET ERNST

*Zusammenkommen ist ein Beginn,
Zusammenbleiben ist ein Fortschritt,
Zusammenarbeiten ist ein Erfolg.
(Henry Ford)*

An diesen Worten Henry Fords lassen sich drei zentrale Aspekte von Netzwerkarbeit festmachen: Zusammenkommen – die Akteure müssen ein gemeinsames übergeordnetes Ziel erkennen, für das es sich lohnt, sich einzubringen. Zusammenbleiben – das Vertrauen, dass die Partner sich ebenfalls zum gegenseitigen Nutzen für dieses Ziel einbringen, sollte vorhanden sein und beständig gepflegt werden. Zusammenarbeiten – gelingende Zusammenarbeit ist nicht selbstverständlich, sondern an sich bereits ein erster Erfolg. Dieser Beitrag will Anregungen geben, wie Netzwerkarbeit im Hinblick auf bildungsberechtigte Zielgruppen erfolgreich gestaltet werden kann. Im Projekt EQUALS wurden an sechs Modellstandorten Netzwerke im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung aufgebaut und koordiniert. Der vorliegende Text bündelt die Erfahrungen aus diesem Prozess, um Anregungen für die Netzwerkarbeit zu geben. Unter anderem fließen Zukunftsszenarien ein, die die beteiligten Netzwerkkoordinatorinnen auf Basis von etwa zwei Jahren Erfahrung mit der Netzwerkentwicklung erarbeitet haben. Sie haben darin festgehalten, wie sie diesen Prozess bei einer Wiederholung gestalten würden.

Zunächst wird dargelegt, welches Verständnis von Netzwerken und Kooperation den Ausführungen zugrunde liegt. Danach erfolgt eine Auseinandersetzung mit den besonderen Anforderungen an Netzwerkarbeit in der Alphabetisierung. Der Initiierung und dem Aufbau von Netzwerken ist ein eigenständiges Kapitel gewidmet, da diese Entstehungsphase besondere Überlegungen und Vorgehensweisen erfordert. Das anschließende Kapitel befasst sich mit der Fortführung und dauerhaften Koordination von Netzwerken. Zum Schluss werden besondere Herausforderungen und Erfolgsfaktoren diskutiert.

1 Zugrunde liegendes Verständnis von sozialen Netzwerken

Eine Form der theoretischen Differenzierung von Netzwerken ist die nach der Beziehung der Beteiligten zueinander (vgl. Schubert 2005). So finden sich in primären Netzwerken unsere Familie, Verwandten und Freunde. Grundlage ist hier die affektive Primärbindung. Zu sekundären Netzwerken gehören informelle kleine Netze, wie Nachbarschaft oder Interessensgruppen, sowie größere, formelle Netze, wie Vereine oder Initiativen. Die Grundlage bildet bei ersteren die Zugehörigkeit und bei letzteren die Mitgliedschaft. Tertiäre Netzwerke schließlich bestehen aus professionellen Akteuren. In ihnen werden „überwiegend professionelle Ressourcen zur Bildung von Koalitionen und zur Koordination von Aktivitäten gebündelt“ (ebd., S. 80). Wagner und Schneider haben im vorhergehenden Beitrag alle drei Varianten unter advokatorischer Perspektive betrachtet, d. h., wie Netzwerkgestaltung stellvertretend für funktionale Analphabeten angeregt werden kann. Im Folgenden stehen mit den im Projekt entstandenen Alpha-Bündnissen tertiäre Netzwerke im Fokus.

Ein solches Netzwerk stellt einen vorübergehenden, losen Zusammenschluss von eigenständigen Akteuren dar (vgl. Liebig 2005, Straßheim/Oppen 2006). Die Beziehungen der Beteiligten zueinander sind nicht hierarchisiert, sondern beruhen auf Verhandlungen und Konsensbildung. Angesichts der geringen Formalisierung gelten interpersonale Beziehungen als ein wichtiges Hilfsmittel zur Stabilisierung und Koordinierung von Netzwerken (vgl. Sydow 2003). Netzwerke sind organisatorisch offen, d. h., der Kreis der Akteure ändert sich laufend. Die Mitwirkenden investieren Zeit, Kompetenzen und Informationen mit der Absicht, die eigenen Ziele besser zu erreichen. Dies gelingt, wenn die Netzwerkpartner kompatibel, sich ergänzende Ressourcen und Kompetenzen einbringen. „Zur Erreichung eines Kooperationsmehrwerts ist es erforderlich, die Bündelung der Ressourcen auf ein gemeinsames Ziel hin auszurichten, das die unterschiedlichen Interessen der einzelnen Partner integriert.“ (Straßheim/Oppen 2006, S. 18 f.). „Auseinandersetzungen über die Verteilung von Ressourcen, Autonomie und Führung sowie die Bildung von Koalitionen und die Verschiebung von Macht im Netzwerk sind Indikatoren einer anhaltenden Politisierung des Managements.“ (Sydow 2003, S. 105) Entsprechend sind in dieser Organisationsform in besonderem Maße politisches und diplomatisches Geschick gefordert. Voraussetzung für das Gelingen von Netzwerken sind daher in erster Linie geeignete Kommunikationsstrukturen und eine auf gegenseitigem Vertrauen gründende Kooperationskultur (vgl. Liebig 2005, Bauer 2005).

2 Besondere Anforderungen von Netzwerken in der Alphabetisierung

2.1 Alphabetisierung innerhalb kommunaler Bildungslandschaften

Die Herausforderungen an die Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften sind regional sehr unterschiedlich (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, Bertelsmann Stiftung 2010): Einerseits sind große regionale Disparitäten hinsichtlich familiärer Belastungsfaktoren zu beobachten, wodurch Bildungschancen ungleich verteilt sind. Andererseits differenziert sich die prognostische Bevölkerungsentwicklung regional stark. Um die rückläufigen Zahlen bei den jungen Erwachsenen und den sich damit verschärfenden Fachkräftemangel aufzufangen, müssen möglichst alle in dieser Altersgruppe gut qualifiziert werden. Um der hohen Selektionswirkung des deutschen Bildungssystems entgegenzuwirken, sind kommunale Bildungslandschaften so zu gestalten, dass individuelle Potentiale zum Ausgangspunkt von Bildungs- und Lernprozessen gemacht werden (vgl. Deutscher Städtetag 2007). Hierzu gilt es, die Versäulung des Bildungssystems zu überwinden und integrierte Planungsprozesse sowie ein koordiniertes Zusammenwirken zu etablieren. Die Vernetzung aller Bildungsinstitutionen zu einem kohärenten lokalen Bildungssystem ist dafür die Voraussetzung.

Eine offene und flexible Gestaltung der Bildungssysteme kann laut dem Aktionsplan Erwachsenenbildung dazu beitragen, individuelle, bedarfs- und interessengerechte Lernwege zu eröffnen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2007). Zu den Zielen von Erwachsenenbildung werden hier neben der Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und einer zweiten Chance für Erwachsene ohne Schulabschluss auch die Verringerung von sozialer Ausgrenzung und Armut gezählt. Lebensweltnahe, kostenlose Lernangebote, die am individuellen Bedarf der Lernenden ausgerichtet sind, ermöglichen die Umsetzung. Zudem gelten innovative Lernansätze, hochwertige Beratung und eine enge Abstimmung mit anderen Bildungsbereichen als wesentliche Gelingensbedingungen. Für diejenigen, die aufgrund negativer Bildungserfahrung bisher nicht an Weiterbildung teilhaben, müssen neue Zugänge zum lebenslangen Lernen geschaffen werden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008). Eine verstärkte Nachfrageorientierung sowie niedrigschwellige und zielgruppenspezifische Angebote tragen dazu bei, das Lernen im Lebenslauf attraktiver zu gestalten. Bildungsberatung und Lernangebote sollten sich hierzu sowohl an den Berufs- und Arbeitsbiografien als auch an der Lebens- und Lernsituation der Menschen orientieren.

2.2 Das Aufgabenspektrum sozialintegrativer Alphabetisierung

Erwachsene mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen leben in vielerlei Hinsicht mit dem Risiko der eingeschränkten Teilhabe an gesellschaftlichen Kontexten. Ihre Grundbildung ist eingeschränkt, eine Berufsausbildung fehlt meistens und die Ar-

beitslosenquote ist bei einem großen Risiko von Langzeitarbeitslosigkeit erhöht. Armut und prekäre Lebenslagen sind häufig zu beobachten. Zudem sind gesundheitliche Problemlagen häufiger als in der Allgemeinbevölkerung. Diese Multiproblemlagen machen es den Einzelnen nahezu unmöglich, aus eigener Kraft den Anschluss an die gesellschaftliche Mitte zu finden. Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit umfasst daher weit mehr als die Vermittlung von Schriftsprachkompetenz:

- An geeigneter Stelle gilt es, Betroffene sensibel auf ihre Schwierigkeiten anzusprechen. Ihnen sollten Chancen und Wege aufgezeigt werden, Lesen und Schreiben zu lernen.
- Sie brauchen Beratung bezüglich des Bildungsbedarfs und der vorhandenen Angebote. Um den Mut zu fassen, sich auf diese Angebote einzulassen, ist Unterstützung erforderlich. Zudem bedeutet ein häufig mehrjähriger Kursbesuch auch Motivationsarbeit.
- Notwendig sind häufig auch Bildungsprozesse jenseits des Lesen- und Schreibenlernens, zum Beispiel bezüglich Mediennutzung, Rechnen oder berufsrelevanter Kompetenzen.
- Wenn Überschuldung, psychosoziale Probleme oder Arbeitslosigkeit vorliegen, sind zusätzliche Unterstützungs- und Beratungsleistungen erforderlich.
- Zudem muss die Öffentlichkeit über die Thematik informiert werden, um Tabuisierung und Stigmatisierung entgegenzuwirken.

Der Ansatz der sozialintegrativen Alphabetisierung im Projekt EQUALS fasst diese Prozesse zusammen. Sie tragen gemeinsam dazu bei, funktionalen Analphabeten eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Angesichts der Vielzahl und Unterschiedlichkeit der zusammenzubringenden Leistungsprozesse sowie der erwünschten Nähe zum Sozialraum der Betroffenen ist es naheliegend, dass nicht alles aus einer Hand erbracht werden kann. Somit müssen zahlreiche Institutionen und Berufsgruppen zusammenwirken. Für die Bewältigung dieser Herausforderung und der Etablierung einer produktiven Kooperation sind Netzwerke eine gute Basis.

3 Ein Netzwerk initiieren

Wird die Initiierung eines Netzwerkes in Erwägung gezogen, so ist es wichtig, sich zu Beginn die Beweggründe hierfür nochmals explizit vor Augen zu halten. Geht es primär darum, angesichts einer unübersichtlichen Vielfalt von Angeboten Transparenz und Orientierung herzustellen? Sollen vorhandene Angebote verschiedener Institutionen gebündelt werden oder Übergänge zwischen diesen hergestellt werden? Oder geht es vor allem darum, den Bedarf neuer Angebote zu klären und diese im Netzwerk zu planen und zu realisieren? Möglicherweise steht auch die gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit im Vordergrund, um mehr Aufmerksamkeit für ein Thema zu erzeugen und finanzielle Mittel für die Arbeit an demselben zu generieren. Das eigene, mit der Vernetzung verbundene strategische Ziel klar zu definieren macht deutlich, welche Kompromisse bei der Aushandlung gemeinsamer Ziele möglich sind und welche

nicht. Im Folgenden geht es beim Aufbau eines Netzwerkes darum, sich – orientiert an den zugrunde liegenden Zielen – darüber klar zu werden, welche Akteure hierfür wichtige Partner sein könnten (vgl. 3.1). Um diese zu gewinnen, gilt es, die jeweils passenden und überzeugenden Argumente zu finden, damit sie einen Nutzen in der Mitwirkung erkennen und sich hierzu entschließen (vgl. 3.2). Mit einer Auftaktveranstaltung kann dann der offizielle Startschuss für die Arbeit des Netzwerks gegeben werden (vgl. 3.3).

3.1 Geeignete Netzwerkpartner auswählen

Für den Erfolg von Netzwerkarbeit sind Auswahl, Ansprache und Überzeugen der Akteure von elementarer Bedeutung. Bestehende Kontakte sind eine gute Basis für den Aufbau eines Netzwerkes, da hier bereits Erfahrungen mit gemeinsamer Kooperation vorliegen. Darüber hinaus sollte überlegt werden, welche Partner zusätzlich gebraucht werden, um die gesetzten Ziele zu erreichen. Erfahrungen der sechs Alpha-Bündnisse im Projekt EQUALS zeigen, dass unter anderem die folgenden Institutionen wichtige Netzwerkpartner sein können: andere Weiterbildungseinrichtungen, Schulen, Schulämter, Hochschulen, Jobcenter, Agentur für Arbeit, Kammern, Wohlfahrtsverbände, Träger der Sozialarbeit, Jugendämter, Bibliotheken, Schuldnerberatungsstellen, Familienzentren, Stadtteilzentren, Mehrgenerationenhäuser u. v.m.

Das Gelingen von Netzwerken hängt in hohem Maße von den beteiligten Personen ab. Akteure, die mit Überzeugungskraft, Begeisterung und Beharrlichkeit am Netzwerk mitwirken, können die Dynamik des Entwicklungsprozesses in Gang halten. Sie zeigen das Potential auf, das in dem Vorhaben steckt. Sie bringen die Bereitschaft mit, einseitig in Vorleistung zu gehen und Informationen bzw. Kompetenzen beizusteuern. Dadurch tragen sie zur Bildung einer Vertrauensbasis im Netzwerk bei, ohne die dieses nicht erfolgreich sein kann. Partner aus verschiedenen Organisationen zu finden, die diese Funktion erfüllen, bringt ein Netzwerk entscheidend voran. Darüber hinaus braucht ein Netzwerk aber auch die Unterstützung von Leitungskräften und öffentlichen Entscheidungsträgern. Sie geben den Zielen die Legitimität und vermitteln Außenstehenden die Bedeutung des Vorhabens. Eine erfolgreiche Gestaltung von Netzwerken setzt also voraus, dass Personen gefunden und gewonnen werden, die diese beiden Funktionen ausfüllen. Gerade bei politischen Entscheidungsträgern oder Schlüsselpartnern lohnt es sich, auch langfristig auf ein zunehmend intensives Engagement hinzuarbeiten. Aus wohlwollender Kenntnisnahme kann aufgrund erster Erfolge – vorausgesetzt, diese werden entsprechend dargestellt – durchaus tatkräftige Unterstützung werden.

Die Heterogenität der beteiligten Akteure birgt eine besondere Herausforderung: Vor dem Hintergrund verschiedener gesellschaftlicher Aufträge und organisationsspezifischer Leitbilder sind Ziele und Erfolgsmaßstäbe unterschiedlich. Betroffene werden aus verschiedenen Blickwinkeln wahrgenommen und ihre Lebenslage hinsichtlich Bedarf und Potential somit unterschiedlich bewertet. Handlungsformen und -kompe-

tenzen und damit verbundene finanzielle Möglichkeiten, Entscheidungsspielräume sowie zeitliche Horizonte variieren. Angesichts verschiedener Handlungskontexte ist auch der organisations- und professionsbezogene Fachjargon sehr unterschiedlich. Andererseits bietet die Heterogenität Vorteile bei der Generierung innovativer Lösungen, da Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt und viele unterschiedliche Erfahrungen und Kompetenzen eingebracht werden.

Schlüsselfragen für das Finden von Partnern:

- Welche Vorhaben sind für die eigenen Ziele besonders wichtig?
- Welche Vorhaben haben angesichts allgemeiner Entwicklungen in der Region gute Aussichten auf Erfolg?
- Welche Institutionen sollen für diese Vorhaben als Partner gewonnen werden?
- Welche Akteure können das Alpha-Bündnis allgemein voranbringen, z. B. weil sie für andere die Mitwirkung attraktiv machen?
- Welche Akteure könnten möglicherweise den Erfolg des Netzwerkes beeinträchtigen?
- Wie kann strategisch geschickt mit diesen Akteuren umgegangen werden?

3.2 Netzwerkpartner zur Mitwirkung überzeugen

Die Mitwirkung in einem Netzwerk bedeutet das Einbringen von Zeit, Kompetenz und unter Umständen auch finanziellen Ressourcen. Um langfristig hierzu bereit zu sein, sollten die Beteiligten einen Nutzen in der Mitwirkung erkennen können. Aus diesem Grund gilt es, die unterschiedlichen Interessen von Partnern soweit herauszuarbeiten, dass die gemeinsamen Ziele als Basis wahrnehmbar sind. Bezüglich der verbliebenen Differenzen ist ein Ausgleich im gesamten Entwicklungsprozess anzustreben. Interessenabgleich und Aushandlung tragfähiger Kompromisse sind somit die Voraussetzung für ein erfolgreiches Netzwerk. Schon bei der Gewinnung von Netzwerkpartnern ist dies zu berücksichtigen.

Bei der Kontaktaufnahme zu bislang unbekannten Akteuren trägt eine genaue Recherche über Arbeitsschwerpunkte, Aktivitäten und Leitlinien der jeweiligen Institution dazu bei, den jeweiligen Bezug zur Thematik Alphabetisierung und Grundbildung herauszuarbeiten und überzeugende Argumente für eine Mitwirkung zu finden. Hier hilft es darüber nachzudenken, welchen Nutzen bzw. welche Vorteile die entsprechende Institution oder Person aus dem Netzwerk ziehen könnte. Gerade bei Ansprache von Einrichtungen aus ganz unterschiedlichen Bereichen ist es wichtig, sich in die Perspektive der anderen Institution einzudenken, ihre Handlungslogik zu verstehen und eine „passende Sprache“ zu finden. So wird man gegenüber Jobcenter-Mitarbeitern andere Schwerpunkte herausheben als gegenüber SozialarbeiterInnen, die Angebote in einem sozial benachteiligten Stadtteil organisieren (siehe Kasten). Im Verlaufe der Netzwerkzusammenarbeit stellen sich dann mitunter weitere, vorher nicht für zentral erachtete Vorteile für die Beteiligten heraus.

Argumente für eine Netzwerkbeteiligung am Beispiel zweier Akteure

Jobcenter

- Hilfe beim Umgang mit bzw. bei der Beratung von funktionalen Analphabeten
- Kürzere Wege zur Vermittlung von Kunden in passende Lern- und Unterstützungsangebote
- Erhöhte Vermittlungsquote sowie Vermeidung von Maßnahmenabbrüchen
- Eigenes Angebot wird, meistens ohne zusätzliche Kosten, bereichert

Einrichtungen der Sozialarbeit

- Mehr Einblick in die Situation von Menschen mit geringer Bildung; funktionaler Analphabetismus als eine mögliche Ursache für die schwere Erreichbarkeit von potentiellen Nutzern
- Erweiterung der eigenen Angebotspalette (beispielsweise durch ein Lerncafé oder eine Lernwerkstatt)
- Gewinnung neuer Nutzer der eigenen Angebote
- Kennenlernen konkreter Ansprechpartner in anonymen großen Institutionen

Schlüsselfragen für das Gewinnen von Mitwirkenden:

- Was sind die zentralen Ziele der als Partner angefragten Institution?
- Welche Bedeutung hat Schriftsprachkompetenz für diese Ziele?
- Wer fragt auf welcher Hierarchieebene bzgl. einer Mitwirkung an?
- Welchen Nutzen haben potentielle Partner von einer Mitwirkung?
- Wie argumentiere ich am besten, um diesen Nutzen zu verdeutlichen?
- Welche Erweiterungen oder Veränderungen der eigenen Ziele für das Netzwerk sind für mich ein akzeptabler Kompromiss?

3.3 Auftaktveranstaltung zur Netzwerkbildung

Eine Veranstaltung, die den offiziellen Auftakt eines Netzwerkes markiert, sollte so gestaltet werden, dass sie zu einer vernetzenden Kommunikation beiträgt. In der Regel geht die Vernetzung auf die Initiative einer oder weniger Institutionen zurück, so dass im Vorfeld nicht alle Anwesenden eine Gelegenheit zum Austausch hatten. In einer Vorstellungsrunde können die beteiligten Akteure ihr Anliegen und ihre Erwartungen an das entstehende Netzwerk äußern. Diese sind erfahrungsgemäß jedoch bei vielen anfangs noch recht diffus. Einführende Vorträge sind daher geeignet, sowohl den Stellenwert und die Dringlichkeit der Thematik Alphabetisierung und Grundbildung als auch die mit der Initiative zur Vernetzung verbundene Absicht zu verdeutlichen. Es kann die Veranstaltung aufwerten, wenn für den thematischen Vortrag ein Experte aus Verbänden oder Wissenschaft eingeladen wird. Wenn die Vernetzungsabsichten der initiativ werdenden Institution transparent gemacht werden, trägt dies zur Vertrauensbasis bei, die für gelingende Netzwerke wesentlich ist. Dies wird auch durch eine Darstellung der Kompetenzen und Ressourcen unterstützt, die man selber für alle Netzwerkbeteiligten verfügbar machen kann und will. Aber auch die Erwartungen an die anderen Akteure sind für die Beteiligten wichtig.

Für eine strukturierte Kommunikation im weiteren Verlauf einer Auftaktveranstaltung (vgl. Kasten) eignet sich die World-Café-Methode¹ hervorragend. Sie bringt die Beteiligten in kleinen Runden für ein 20- bis 30-minütiges Gespräch zusammen, das durch einen Impulsgeber am jeweiligen Tisch in Gang gebracht wird. Alle Gesprächspartner sind eingeladen, auf den ausgelegten Papiertischdecken oder dem Metaplanpapier ihre Gedanken zu notieren und sie in das Gespräch einzubringen. Durch den zeitgleichen Wechsel aller Teilnehmer an andere Tische lösen sich die ersten Gesprächsrunden auf und neue bilden sich. Die Impulsgeber bleiben hingegen sitzen und fassen kurz das bisherige Gespräch an ihrem Tisch zusammen, so dass die neu Hinzugekommenen daran anknüpfen können. Der Tischwechsel wird üblicherweise zwei bis drei Mal vorgenommen. Durch diese Neugruppierung in unterschiedlichen Runden findet eine vernetzte Kommunikation statt, bei der nahezu alle untereinander im Austausch sind.

Die an den Tischen erörterten Themen oder Fragestellungen können dieselben oder auch unterschiedliche sein. Um einen Gesprächsimpuls auszulösen, könnten sie zum Beispiel folgendermaßen formuliert werden:

- „In der Schule lernt doch jeder lesen und schreiben!“ – Wo liegen die Ursachen für funktionalen Analphabetismus?
- „Das sagt uns doch keiner, dass er nicht richtig lesen und schreiben kann!“ – Wie spreche ich die Thematik an? Wie berate ich Menschen mit geringer Grundbildung?
- Und wer soll das bezahlen? – Welche Möglichkeiten zur Finanzierung von Unterstützungsangeboten gibt es?

Im Anschluss an die Gesprächsrunden stellen die Impulsgeber die Ergebnisse ihres Tisches im Plenum dar. So wird die anfängliche Einführung in die Thematik ergänzt um Stellungnahmen und Sichtweisen aller Beteiligten. Diese haben zudem in den Gesprächen die Gelegenheit, das Netzwerkthema auf ihre eigene Arbeit und die Ziele ihrer Institution zu beziehen, was zur Präzisierung der eigenen Erwartungen beiträgt. Noch wichtiger jedoch: Die einzelnen Akteure lernen sich und ihre Erwartungen an das Netzwerk kennen, berichten von ihrem Arbeitsalltag, ihren Erfahrungen mit bildungsbenachteiligten Menschen und ihrer Motivation, mit anderen Fachleuten zu kooperieren.

Denkbarer Ablauf einer dreistündigen Auftaktveranstaltung

1. Vorstellung und Erläuterung der mit der Vernetzungsinitiative verbundenen Absicht (15 Min.)
2. Einführung in die Thematik (evtl. durch einen externen Referenten) (30 Min.)
3. Vorstellungsrunde der Anwesenden, aus der die Anliegen der vertretenen Einrichtung und die eigenen Erwartungen hervorgehen (30 Min.)

¹ <http://www.theworldcafe.com/translations/Germancafetogo.pdf>

4. Möglichkeiten zum gegenseitigen Austausch in kleinen Runden, z. B. mittels der World-Café-Methode (90 Min.)
5. Ausblick auf die weitere Vorgehensweise und Vereinbarung eines Folgetreffens (15 Min.)

Indem Interessen und Erwartungen transparenter werden, zeichnen sich auch mögliche Handlungsfelder des entstehenden Netzwerkes ab. Daran orientiert kann zum Abschluss der Auftaktveranstaltung ein handlungsorientierter und konkreter Ausblick auf die weitere Netzwerkarbeit gegeben werden. Hierzu gehört einerseits eine Darstellung der Vorhaben, die gemeinsam angegangen werden könnten. Die Anwesenden haben dabei die Gelegenheit zu signalisieren, ob ein Engagement bei einzelnen Aufgaben erwartet werden kann. Im Idealfall ergibt sich hieraus die Basis für eine erste Arbeitsagenda. Andererseits ist es wichtig, festzulegen, wann und wo ein Folgetreffen stattfinden kann. Falls sich bereits ein anderer Beteiligter als gastgebende Einrichtung anbietet, trägt dies dazu bei, das Netzwerk als ein Anliegen wahrzunehmen, das nach der Initiative einer Institution nun von mehreren geteilt wird.

Eine Auftaktveranstaltung eignet sich zudem, um Vertretern der Kommunalpolitik die Gelegenheit zu geben, sich zu den Zielen eines Alpha-Bündnisses zu bekennen. Weiterbildungsbeteiligung, Teilhabe, nachholende Grundbildung sind Themen, die sich bildungspolitisch gut verankern lassen. Eine frühe Beteiligung der Politik erhöht die Chance, im weiteren Verlauf ebenfalls ein offenes Ohr für die Anliegen des Netzwerkes zu finden. Zudem macht das Grußwort eines Bürgermeisters oder Dezernenten die Berichterstattung in der Presse wahrscheinlicher.

4 Ein Netzwerk managen

Netzwerkmanagement ist ein wesentlicher Teil der komplexen Steuerung im Netzwerk, die vom Netzwerkkoordinator ausgeübt wird. Eine Hauptaufgabe liegt in der Verständigung über Herausforderungen, gemeinsam getragene Ziele und akzeptierte Lösungsansätze. Gegenseitige Erwartungen sind transparent zu machen und unterschiedliche Interessen auszugleichen. Es gilt, gemeinsame Ziele zu definieren und gemeinsame Erfolge zu ermöglichen. Angesichts der Machtasymmetrien und der unterschiedlichen Interessen fallen jedoch Vereinbarungen in der Regel nicht zur gleichmäßigen Zufriedenheit aller Beteiligten aus. Aufgrund der Fluktuation bei den Mitwirkenden ist es zudem erforderlich, die Arbeitsbasis immer wieder neu zu verhandeln. Allerdings kommen durch neue Akteure auch neue Kompetenzen und Ideen in das Netzwerk. Anders als bei der klassischen gruppenbezogenen Moderation ist die Rolle des Netzwerkkoordinators nur begrenzt neutral. Dieser übernimmt die Anwaltsfunktion zugunsten des Netzwerkes, nicht aber zugunsten einzelner Positionen (vgl. Baitsch/Müller 2001). Gelingt der Prozess des Aushandelns, so unterstützt das Netzwerkmanagement einen gegenseitigen Informations- und Wissenstransfer und ermöglicht gemeinsame Lernprozesse. Dadurch wird die Grundlage für aneinan-

der anschließendes, verzahntes Handeln geschaffen (vgl. Willke 1998). Zu den zentralen Aufgaben des Netzwerkmanagements gehören:

- Moderation der Zielaushandlung und Sicherstellung der Zielorientierung (vgl. 4.1)
- Koordination der Termine und Aktivitäten (vgl. 4.2)
- Gestaltung der Informations- und Kommunikationsprozesse (vgl. 4.3)
- Öffentlichkeitsarbeit (vgl. 4.4)

4.1 Moderation der Zielaushandlung und Sicherstellung der Zielorientierung

Handlungsfähigkeit und erfolgreiches Arbeiten von Netzwerken setzen voraus, dass gemeinsame Ziele ausgehandelt sind. Die Initiatoren bringen zu Beginn in der Regel die konkretesten Zielvorstellungen in diesen Prozess ein. Dabei empfiehlt es sich, von den unmittelbar eigeninteressierten Zielen soweit zu abstrahieren, dass Institutionen aus anderen Handlungsfeldern hieran gut anschließen können. Während zum Beispiel die Erhöhung der Teilnehmerzahl in Alphabetisierungskursen ein sehr weiterbildungsorientiert formuliertes Ziel darstellt, kann sich dieses gut unter das allgemeinere Ziel der erhöhten Chance auf Teilhabe für funktionale Analphabeten subsumieren. Ein solches Ziel ist jedoch leichter für andere Organisationen konkretisierbar, da Teilhabe sich auf alle gesellschaftlichen Teilsysteme beziehen kann.

Im Prozess der Zielaushandlung müssen auf Basis von Erwartungen und Interessen aus allgemeinen, abstrakten Zielen zunächst konkretere, möglichst gut operationalisierte Ziele und daraus wiederum spezifische Maßnahmen zum Anstreben dieser Ziele abgeleitet werden. Die allgemeinen Zielsetzungen sollten möglichst von allen geteilt werden. Bei den konkreten Zielen und Maßnahmen reicht es hingegen, wenn diese nach dem Verständnis aller plausibel und gültig vor dem Hintergrund der geteilten Ziele sind. Sie werden in der Regel auch nur von einer Teilgruppe der Netzwerkakteure realisiert.

Netzwerktreffen und Einzelgespräche ermöglichen es, Ideen zu diskutieren und Handlungsvorschläge zu sammeln. Es wird sondiert, was mit wem in welchem Zeitrahmen machbar ist. Eine wichtige Aufgabe des Netzwerkkoordinators ist es, Möglichkeiten zu erkennen und das Machbare zu verfolgen. Orientiert sich die Agenda eines Netzwerkes hieran, wird für alle Beteiligten durch den Nachweis von Handlungsfähigkeit und Zielorientierung sichtbar, dass sich ihr Engagement lohnt.

Netzwerke sind in der Regel eher informelle Formen der Zusammenarbeit. Ihre Ziele wandeln sich aufgrund von veränderten Voraussetzungen oder aufgrund von Verhandlungen der Mitwirkenden. Sie müssen demnach regelmäßig darauf überprüft werden, ob sie noch eine tragfähige Arbeitsgrundlage für alle Beteiligten darstellen. Mit diesem Wandel können sie interessant werden für neue Mitwirkende, die zunächst keinen Nutzen von einem Engagement erwartet haben. Genauso können womöglich andere Akteure das Interesse an dem Netzwerk verlieren und aus dem aktiven Kern des Netzwerkes verschwinden. Zugleich rücken andere Akteure, die das Netzwerk eher

aus der Peripherie beobachtet haben, verstkt ins Zentrum. Infolge dieser Dynamiken ändert sich der Kreis der Netzwerk-Mitwirkenden stetig. Die Fluktuation bei den Akteuren des Netzwerkes ist einerseits eine Chance, indem neue Kompetenzen und Ideen hinzustoen. Andererseits kann sie, aufgrund der immer wieder neu zu verhandelnden Arbeitsbasis, auch Probleme mit sich bringen. Es darf nicht dazu kommen, dass die Suche nach der Identität die einzige Entwicklungsdynamik des Netzwerkes wird. Ansonsten bleiben Ergebnisse aus und das Miteinander verliert an Legitimität. Ein Instrument, mit dem sich die gemeinsame Zielfindung, die Überprüfung der Zielerreichung und regelmige Erneuerung der Arbeitsgrundlage systematisch gestalten lässt, ist die Nutzwertanalyse (vgl. Schneider/Ernst in diesem Band).

Die mit dem Netzwert verbundenen Ziele erfordern innovative Ideen. Austauschprozesse in heterogen besetzten Gruppen unterstützen die dafür benötigten kreativen Prozesse. Entscheidend für den Erfolg des Netzwerkes, und damit für seine Legitimität, ist jedoch die Umsetzung von Ideen in konkrete Angebote. Die Entwicklungsprozesse müssen hinreichend lang sein, um die Interessen und Ideen der relevanten Partner auszuloten und einfließen zu lassen. Die Dynamik ist jedoch so zu steuern, dass das Engagement nicht vor der Konkretisierung erlahmt. Daher gilt es, zum geeigneten Zeitpunkt auf die Umsetzung hinzuwirken. Einerseits braucht das Netzwerk zeitig vorzeigbare Ergebnisse, um sein Bestehen zu rechtfertigen und unter Umstden weitere Mitwirkende zu gewinnen. Andererseits können die Ziele des gemeinsamen Vorhabens nur erreicht werden, wenn Konzept und Planung hinreichend ausgereift und innovativ sind. Im Idealfall hat man sowohl einfache Vorhaben, die sich bei aller Kreativität zig realisieren lassen, als auch komplexere, vielleicht wirksame, für die mehr Entwicklungszeit vonnöten ist. Kritisch für den Erfolg des Netzwerkes ist sowohl ein Ideenfluss, dem zu lange freier Lauf gelassen wird, als auch ein zu frühes Umsetzen in konkrete Vorhaben.

Schlselfragen für Zielaushandlung und Zielorientierung:

- Welche Vorhaben können frühzeitig umgesetzt werden, so dass sie den Bestand des Netzwerkes rechtfertigen und frden?
- Welche Vorhaben haben eine Komplexität, die eine längere Entwicklungsphase benötigt?
- Welche Vereinbarungen müssen für eine verbindliche Umsetzung getroffen werden?
- Welche Partner brauche ich zusätzlich für die Realisierung der entstehenden Vorhaben?
- Wie lassen sich Erfolge für aktuelle und etwaige neue Partner angesichts der bisherigen Entwicklung darstellen?
- Wie halte ich die Partner im Netzwerk, die für meine Ziele langfristig wichtig sind?

4.2 Koordination von Terminen und Aktivitäten

Vorhaben, an denen viele Partner beteiligt sind, werden in der Regel auf Netzwerktreffen geplant. In den Alpha-Bündnissen des Projekts haben sich zwei bis vier Treffen

im Jahr im Umfang von zwei bis drei Stunden bewährt. In Abstimmung mit allen Beteiligten lädt der Netzwerkkoordinator zu diesen Treffen ein und versendet im Vorfeld die Tagesordnung – mit der Bitte um zusätzliche Vorschläge oder Änderungswünsche. Um Verbindlichkeit herzustellen, ist es hilfreich, die Partner so viel wie möglich mit einzubeziehen – indem sie selbst Ideen oder Beiträge einbringen, indem die Treffen eventuell reihum bei den verschiedenen Einrichtungen stattfinden, Aufgaben konkret formuliert und adressiert werden. Die Dauer der einzelnen Treffen sollte im Vorfeld abgesprochen und dann auch eingehalten werden.

Nur im Idealfall finden die Netzwerktreffen regelmäßig in gleicher Besetzung statt. In der Realität gestaltet sich die Beteiligung an den Treffen oft eher unregelmäßig. Umso wichtiger ist es, am Anfang einen Überblick über die Aktivitäten seit dem letzten Treffen zu geben, so dass alle Anwesenden auf dem gleichen Wissensstand sind. Ein Bezug der Aktivitäten auf die gemeinsam festgelegten Ziele trägt dazu bei, den Beteiligten den Nutzen der Netzwerkarbeit vor Augen zu führen. Nimmt der Netzwerkkoordinator die Zusammenfassung nicht alleine vor, sondern bindet die beteiligten Partner ein, wird deutlich, wie hoch der Aktivitätsgrad einzelner ist. Bislang weniger aktive Akteure können sich davon womöglich zu einem erhöhten Engagement anregen lassen. Im Anschluss daran werden aktuelle Vorhaben, an denen alle oder viele Partner mitwirken, diskutiert. Bei Maßnahmen, an denen nur ein oder wenige Partner beteiligt sind, macht es mehr Sinn, diese in kleineren Gesprächsrunden zu besprechen und auf den Projekttreffen lediglich darüber zu informieren. Eine gute inhaltliche Vorbereitung und Strukturierung ist die Grundlage dafür, dass die Diskussionen auf den Treffen in Ergebnisse münden. Oft sind von der Idee über den ersten Entwurf bis zum fertigen Ergebnis mehrere Treffen und Gespräche notwendig.

Vorträge eingeladener Experten können einen Anreiz für die Teilnahme an Netzwerktreffen darstellen. Die Themen können zum Beispiel Ziele des Netzwerkes betreffen, zu denen besonderer Handlungsbedarf gesehen wird, ohne dass konkrete Lösungsansätze wahrgenommen werden. Oder sie lassen sich aus Aktivitäten von Projekten mit Relevanz für das Netzwerk ableiten. Mögliche Themen könnten sein: Welche Aktivitäten unternimmt die Kommune, um Bildung im Lebenslauf zu verknüpfen, Bildungsübergänge zu gestalten oder Bildungsberatung zu verbessern? Welche Förderprogramme existieren für Projekte im Bereich Grundbildung? Wie sieht die Gesetzeslage zur Finanzierung von Alphabetisierung und Grundbildung aus?

Das Gelingen von Netzwerktreffen hängt jedoch auch besonders von den Möglichkeiten zum informellen Austausch ab. Diese Kommunikationsprozesse bringen Partner zusammen, die ein gegenseitiges Anliegen haben, geben die Möglichkeit, anderen Einblick in die eigene Arbeit zu geben, Fragen zu klären und Spielräume für neue Maßnahmen auszuloten. Für einen solchen Austausch sollten hinreichend Zeitressourcen vorgesehen und ein passender Rahmen geschaffen werden. Geeignet ist hierfür die Zeit nach dem offiziellen, strukturierten Programm. Dies gibt denjenigen, die einen dringlichen Anschlusstermin haben, die Gelegenheit, früher zu gehen. Hingegen können kleinere Runden mit verstärktem Gesprächsbedarf sich die nötige Zeit nehmen.

Schlüsselfragen für die Koordination von Terminen und Aktivitäten

- Welche Präsenzveranstaltungen werden im Netzwerk vorgesehen?
- Welchem Zweck und welchen Inhalten dienen diese?
- Wie häufig, wie lange und wo finden sie statt?
- Wer ist für Aufgaben wie Einladung, Tagesordnung, Moderation, Dokumentation, inhaltlichen Input zuständig?
- Welche Themen für einen Expertenvortrag sind für die Mitwirkenden interessant?
- Wie knüpfen die einzelnen Veranstaltungen aneinander an bzw. wie wird in den Zwischenzeiten zusammengearbeitet?

4.3 Gestaltung der Informations- und Kommunikationsprozesse

Da nicht immer alle Partner zu den Netzwerktreffen kommen und mitunter mehrere Monate zwischen zwei Treffen liegen, ist es für die Aktivität des Netzwerks wichtig, zusätzlich andere Kommunikationskanäle zu nutzen. Eine Abstimmung des richtigen Maßes mit den Partnern ermöglicht es, Informationen regelmäßig, aber nicht zu häufig zu streuen. Zudem ist eine geeignete Bündelung ein guter Service des Netzwerkkoordinators, da sich nicht jeder für alles interessiert und so eine selektive Sichtung ermöglicht wird. Eine Strukturierungshilfe können wie schon in den Netzwerktreffen die gemeinsam vereinbarten Ziele sein. Je mehr Bezug in der Kommunikation zu diesen hergestellt wird, umso mehr haben alle Beteiligten sie vor Augen und umso deutlicher werden Zielorientierung und Erfolge wahrgenommen.

Ein regelmäßiger Newsletter über die Aktivitäten im Netzwerk informiert systematisch und trägt zur Identität und Verbindlichkeit bei. Kleine Erfolge, die sonst im Alltag unterzugehen drohen, können auf diesem Weg sichtbar gemacht werden. Engagierte Partner werden so in ihrer Mitwirkung bestärkt. Bislang zurückhaltende Akteure können zu einer intensiven Beteiligung am Netzwerk angeregt werden. Wenn Stichtage für die Sammlung von Informationen vereinbart werden, haben die Netzwerkpartner die Gelegenheit, rechtzeitig Inhalte beizusteuern. Da Protokolle von Netzwerktreffen nicht immer gelesen werden, empfiehlt sich zusätzlich eine prägnante Zusammenfassung im Newsletter. Darin sollten auch die anstehenden Aufgaben sowie der Terminvorschlag für das nächste Treffen enthalten sein.

Durch Nutzung weiterer onlinegestützter Wege lässt sich die Kommunikation zusätzlich unterstützen. Öffentlich zugängliche Kontaktlisten tragen dazu bei, dass die Kommunikation nicht mit der Koordination, sondern auch zwischen den Partnern erfolgt. Eine Darstellung der Ziele des Netzwerkes, der beteiligten Akteure mit Profil und Ansprechpartner der jeweiligen Einrichtung sowie einer Terminübersicht auf einer Internetseite gibt Außenstehenden die Möglichkeit, sich ohne viel Aufwand über das Netzwerk zu informieren und eine Mitwirkung abzuwägen. Zudem können wichtige Dokumente, wie Protokolle der Netzwerktreffen, Kontaktlisten, Präsentationen hier zur Verfügung gestellt werden.

Schlüsselfragen für die Informations- und Kommunikationsprozesse

- Welche Informationen werden im Netzwerk gestreut?
- Wie werden sie wann bzw. wie häufig und an wen verteilt?
- Wie wird die Kommunikation erleichtert bzw. gefördert?
- Wie werden Absprachen dokumentiert und verbindlich gemacht?
- Wie wird die Umsetzung überprüft bzw. etwaiger Aktualisierungsbedarf festgestellt?

4.4 Öffentlichkeitsarbeit

Neben der Kommunikation innerhalb des Netzwerks spielt die Außendarstellung eine große Rolle für den langfristigen Erfolg der Netzwerkarbeit. Ein zentrales Ziel besteht darin, die öffentliche Wahrnehmung des Themas ‚Alphabetisierung und Grundbildung‘ zu erhöhen. Dadurch kann verstärkt auf die Bedarfe und Bedürfnisse der Zielgruppe aufmerksam gemacht werden. Zudem gilt es herauszuarbeiten, dass funktionaler Analphabetismus nicht die Folge eines persönlichen Versagens ist, sondern viele familiäre und gesellschaftliche Faktoren eine wichtige Rolle spielen. Die erfolgreiche Kommunikation dieser Erkenntnisse trägt dazu bei, dass die Problematik eingeschränkter Schriftsprachkompetenz enttabuisiert wird und die Betroffenen weniger stigmatisiert werden.

Ein weiteres langfristiges Ziel der Öffentlichkeitsarbeit liegt darin, eine gesicherte, kontinuierliche Finanzierung von Grundbildung zu erreichen. Bis dieses Ziel erreicht ist, muss weiter auf Projektmittel, Förderprogramme und Fundraising zurückgegriffen werden. In der Mittel-Akquise besteht daher eine weitere Aufgabe des Netzwerkmanagements. Dazu gehören die Ausarbeitung und Präsentation von Projektideen, die Antragstellung sowie das Verfassen von Berichten oder die Ansprache potentieller privater Unterstützer. Die Landschaft der Förderprogramme und Stiftungen ist sehr unübersichtlich. Zudem sind einzelne Fördertöpfe nur für bestimmte Institutionen zugänglich. Das Zusammentragen diesbezüglicher Informationen und die gemeinsame Benantragung von Mitteln sind daher wertvolle Ergebnisse des Netzwerks.

Um die breite Öffentlichkeit, ein Fachpublikum sowie politische Entscheidungsträger zu erreichen, eignen sich unterschiedliche Instrumente:

– Breite Öffentlichkeit

Pressemitteilungen und -gespräche, Berichte in der lokalen Presse, eventuell Gewinnung eines Journalisten, der regelmäßig über die Arbeit des Netzwerks berichtet, Veranstaltungen zum Thema (z. B. Lesungen, Vorträge, Ausstellungen ...), Flyer, gut vorbereitete „Auftritte“ von Lernern in der Öffentlichkeit (vgl. Göbel in diesem Band).

– Fachpublikum

Flyer zur Information über lokale Unterstützungsangebote, Handreichungen zur Beratung, Fortbildungsveranstaltungen bzw. Schulungen (vgl. Mundt/Heil und Rygulla/Wallner-Rübeling in diesem Band), Fachtag, Newsletter.

– Politische Entscheidungsträger

Positionspapier (vgl. Hendel in diesem Band), Mitarbeit in kommunalen Arbeitsgruppen, Redezeit in kommunalen Ausschüssen, Zusammenarbeit mit anderen Netzwerken, Gespräche mit Politikern und Verantwortlichen in der kommunalen Verwaltung, Beteiligung am Bürgerhaushalt.

5 Gelingensbedingungen von Netzwerkarbeit

Neben der Beschäftigung mit den eigenen Zielen für die Vernetzung sind als Erfolgsgrundlage zwei Einschätzungen besonders wichtig: Welcher Aufwand kann für die Netzwerkarbeit betrieben werden? Und welche Aussichten auf Erfolg hat das Netzwerk in der Region? Auch bei pragmatischer und nicht überehrgeiziger Ausrichtung ist für die Arbeit eines Netzwerkkoordinators beim Aufbau eines Netzwerkes mindestens ein Zeitbudget von zehn Stunden pro Woche über ein Jahr hinweg erforderlich. Stehen weniger Personalressourcen zur Verfügung, müssen Partner gefunden werden, die Ressourcen beisteuern, oder es muss eine alternative Netzwerkstrategie über die Mitwirkung in bestehenden Netzwerken entwickelt werden. Die vorhandenen Netzwerke in einer Region können zudem die Erfolgsaussichten schmälern, da die Ressourcen potentieller Partner für Netzwerkarbeit in diesen womöglich bereits gebunden sind. Dann gilt es abzuschätzen, ob sich das eigene Anliegen zur Alphabetisierung und Grundbildung in ein anderes Netzwerk einbringen lässt.

Ein gemeinsames Gesamtziel, mit dem sich die Netzwerkpartner identifizieren können, ist ein Erfolgsfaktor, den man nicht deutlich genug betonen kann. Zielformulierungen, die aus Sicht der initiiierenden Bildungsträger für die Alphabetisierung und Grundbildung naheliegend sind, können in eine übergeordnete Perspektive eingeordnet werden. Zu thematisch breiteren Zielen wie Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe oder Integration finden Partner eher einen Bezug und sehen eher Relevanz für die eigene Arbeit. Es ist wichtig, die Gültigkeit der Ziele regelmäßig zu überprüfen. Die Bestätigung dieser Ziele durch erfolgreiche gemeinsame Vorhaben, an denen mehrere Netzwerkpartner mitgewirkt haben, intensiviert die Identifikation. Demzufolge sollten Erfolge herausgehoben und der Beitrag Einzelner gewürdigt werden. Gehören Akteure zu diesem Netzwerk, die zueinander in Konkurrenz stehen, lässt sich ein Interessenausgleich womöglich nicht an jedem Punkt herstellen. Umso wichtiger ist es hier, die konkurrierenden Interessen transparent zu machen und eine Balance über einen größeren Zeitraum hinweg anzustreben. Generell gilt es darauf zu achten, dass die Transaktionsprozesse im Netzwerk ausgeglichen sind, also nicht immer wieder dieselben Partner einseitig Zeit, Geld oder Kompetenzen investieren.

Nur wenn die Relation von Aufwand und Nutzen von den Mitwirkenden als angemessen erachtet wird, ist nachhaltiges Engagement wahrscheinlich. Im Laufe der Netzwerkarbeit ist daher der effiziente Umgang mit den zeitlichen Ressourcen der Koordination und aller anderen Beteiligten besonders wichtig. Es kann nicht alles

Wünschenswerte umgesetzt werden, Prioritäten sind notwendig. Fehlende Struktur, zu lange Sitzungen, zu lange Diskussionsbeiträge oder zu viel Gesprächszeit für Bedingungen, die niemand im Netzwerk ändern kann, sind zu vermeiden. Auch ein ständiger Wechsel der an Netzwerktreffen teilnehmenden Vertreter einer Institution kann den Kommunikationsprozess sehr mühsam gestalten.

Die Gestaltung der Netzwerkkoordination ist besonders bedeutsam für das Gelingen von Netzwerkarbeit. Der Koordinator ist derjenige, der das große Ganze nicht aus den Augen verliert, gleichzeitig aber durch flexible Moderation für eine wertschätzende, offene Atmosphäre sorgt. Nach Möglichkeit trägt er dazu bei, dass die Kommunikation gleichberechtigt und respektvoll gestaltet wird und dass die Zusammenarbeit nach den vereinbarten Regeln und von allen Seiten verbindlich erfolgt. Ein zentrales Moment gelingender Netzwerkkoordination ist das Vertrauen in die Neutralität und Zuverlässigkeit des Koordinators. Daher ist es besonders wichtig, dass diese Aufgabe langfristig von derselben Person übernommen wird. Zum Anforderungsprofil eines Netzwerkkoordinators gehören vor diesem Hintergrund unter anderem:

- Die Fähigkeit, strukturell und strategisch zu denken und zu agieren
- Hohe Kommunikationsfähigkeit
- Überzeugungskraft, Ausdauer und Frustrationstoleranz
- Fachspezifische Kompetenzen und Erfahrungen in der Alphabetisierung und Grundbildung sowie ggf. in anschließenden Themen
- Unabhängigkeit von den Interessen einzelner Akteure
- Erfahrung mit Öffentlichkeitsarbeit

Aber auch das Agieren der übrigen Akteure im Netzwerk ist ein wichtiger Erfolgsfaktor von Netzwerkarbeit. Nur wenn diese sich in die Kommunikation einbringen und Erwartungen sowie Zielvorgaben der eigenen Organisation deutlich gemacht werden, kann eine faire Zielaushandlung erfolgen. Zugleich wird es selten eine hundertprozentige Deckung zwischen den gemeinsamen Netzwerkzielen einerseits und dem Auftrag, mit dem der Einzelne für seine Institution im Netzwerk aktiv wird, bzw. den persönlichen Erwartungen an die Zusammenarbeit andererseits geben. Für alle Beteiligten gilt es daher, diese Widersprüchlichkeiten wahrzunehmen und bis zu einem gewissen Grad die eigenen auszuhalten und die fremden zu akzeptieren.

Gelingt der Aufbau eines Netzwerkes, bekommt die Netzwerkentwicklung eine spürbare eigene Dynamik. Die Beteiligten bringen zahlreiche neue Ideen für Maßnahmen ein und sind bereit, sich aktiv an der Realisierung zu beteiligen. An Netzwerktreffen nehmen auf einmal Akteure teil, die sich lange abwartend zurückgehalten haben. Institutionen, die bislang nicht direkt bezüglich einer Mitwirkung angefragt wurden, kommen eigeninitiativ auf die Koordinatorin zu. Vorhaben, deren Umsetzung scheinbar völlig blockiert war, können vorangebracht werden. Kommunale Ausschüsse werden auf das Netzwerkanliegen aufmerksam und laden dazu ein, dieses vorzustellen. In den sechs Alpha-Bündnissen im Projekt EQUALS waren und sind diese Dynamiken wahrnehmbar – aber nicht alle Aspekte überall, nicht an allen Modellstandorten gleichermaßen und mit unterschiedlich langem Vorlauf. Sie sind das beste Zeichen dafür, dass die Netzwerkarbeit auf einem guten Weg ist.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010):** Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Baitsch, Christof/Müller, Bernhard (Hg.) (2001):** Moderation in regionalen Netzwerken. München und Mehring: Rainer Hampp Verlag
- Bauer, Petra (2005):** Institutionelle Netzwerke steuern und managen. Einführende Überlegungen. In: Bauer, Petra/Otto, Ullrich (Hg.): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Band II: Institutionelle Netzwerke in Steuerungs- und Kooperationsperspektive. Tübingen: DGVT-Verlag, S. 11–52
- Bertelsmann Stiftung (2010):** Hintergrundpapier: Demographischer Wandel verändert den Erwerbspersonenmarkt, http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0B11F3E4-27ED7A20/bst/hs.xsl/nachrichten_101319.htm [02.06.2010]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008):** Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf, http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf [02.06.2010]
- Bundesregierung (Hg.) (2008):** Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Köln: Bundesanzeiger Verlag
- Deutscher Städtetag (2007):** Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages, <http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/veranstalt/2007/58.pdf> [02.06.2010]
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007):** Aktionsplan Erwachsenenbildung, http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_de.pdf [02.06.2010]
- Liebig, Cornelia (2005):** Region – Netzwerk – Lernen. Theorie und Praxis der Lernenden Region Nürnberg – Fürth – Erlangen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac
- Schubert, Herbert (2005):** Das Management von Akteursnetzwerken im Sozialraum. In: Bauer, Petra/Otto, Ullrich (Hg.): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Band II: Institutionelle Netzwerke in Steuerungs- und Kooperationsperspektive. Tübingen: DGVT-Verlag, S. 73–103
- Straßheim, Holger/Oppen, Maria (2006):** Lernen in Städtenetzwerken. Berlin: Edition Sigma
- Sydow, Jörg (2003):** Unternehmensvernetzung – Implikationen für Organisation und Arbeit. In GFA Herbstkonferenz (Hg.), Kooperation und Arbeit in vernetzten Welten. Stuttgart: Ergonomia, S. 102–110
- Willke, Helmut (1998):** Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius & Lucius

Aushandlungsprozesse in Netzwerken – Zur Methode der Nutzwertanalyse am Beispiel zweier Alpha-Bündnisse

KARSTEN SCHNEIDER / ANNEGRET ERNST

In dieser Publikation wird umfassend dargelegt, was in und mit Hilfe von Netzwerken alles erreicht werden kann. Zahlreiche Praxisbeispiele in Teil III verdeutlichen die unterschiedlichen Zielrichtungen. Die Beiträge in Teil IV befassen sich vorrangig mit der Gestaltung von Netzwerkarbeit. Dabei wurden im vorherigen Artikel die Gestaltung des Netzwerkaufbaus und die Netzwerkentwicklung insgesamt beschrieben. An dieser Stelle soll nun mit der Nutzwertanalyse ein Instrument gesondert betrachtet werden, mit dem die für das Gelingen von Zusammenarbeit so wesentlichen Aushandlungsprozesse gestaltet werden können.

Akteure verschiedener Institutionen finden sich in Netzwerken zusammen, wenn sie Überschneidungen hinsichtlich ihrer Ziele vermuten und damit einen Nutzen für ihre Organisation aus der Zusammenarbeit erwarten. Der Grad des eigenen Engagements ist dabei abhängig vom Ausmaß des erwarteten Nutzens. Das Agieren der einzelnen Akteure ist somit geprägt von den Erwartungen, mit denen ihr Engagement aus Sicht ihrer Institution verbunden ist. Aber auch das persönliche Interesse der Einzelnen kommt hierin zum Ausdruck, insofern sie im Rahmen ihres Tätigkeitsprofils über entsprechende Handlungsspielräume verfügen. Ein Instrument, das die Erwartungen und Interessenlagen transparent macht und den Überschneidungsgrad verdeutlicht, kann die Zusammenarbeit in Netzwerken somit entscheidend befördern. Die Nutzwertanalyse ist eine hierfür gut geeignete Methode. Nach einer Sammlung der aus Sicht aller Beteiligten wichtigsten Ziele werden diese gemeinsam sortiert und gewichtet. Am Ende steht eine Ziele-Hierarchie, an der die Netzwerkarbeit orientiert werden kann. Da sich Werte, Ziele und Strategien von Organisationen wandeln können, sind auch die Interessen und Erwartungen der einzelnen Akteure Veränderungen unterworfen. Daher müssen Aushandlungsergebnisse wiederholt auf ihre Gültigkeit überprüft und gegebenenfalls die Ziele neu verhandelt werden. Entsprechend ist die Nutzwertanalyse in regelmäßigen Abständen erneut durchzuführen.

Im Folgenden werden die Vorgehensweise der Nutzwertanalyse sowie exemplarische Ergebnisse zweier Projekt-Modellstandorte anschaulich dargestellt. Um die Übertragbarkeit zu unterstützen, wurden zwei sehr unterschiedliche Standorte ausgewählt. Itzehoe ist als Mittelstadt mit rund 36.000 Einwohnern Kreisstadt des ländlich strukturierten Landkreises Steinburg. Frankfurt am Main ist hingegen mit rund 670.000 Einwohnern die fünftgrößte Stadt Deutschlands. Das Alphabetisierungsangebot in Itzehoe bestand 2008, also vor Beginn der Praxisentwicklung im Rahmen des Projekts, aus zwei Kursen. In diesem Zeitraum wurden in Frankfurt 18 Angebote für deutschsprachige funktionale Analphabeten durchgeführt, gemessen an der Bevölkerungszahl also vergleichsweise wenig. Die Volkshochschulen, von denen das lokale Alpha-Bündnis jeweils initiiert und koordiniert wurde, hatten sich mit unterschiedlichen Zielen als Modellstandort im Projekt EQUALS beworben. In Itzehoe wurde angestrebt, sich mit dem Alphabetisierungsangebot verstärkt an Menschen in Lebenskrisen zu wenden. Somit waren Selbsthilfeorganisationen, Wohlfahrtsverbände, der Gesundheitsdienst und die Lebenshilfe angestrebte Partner. Während der Entstehung des Alpha-Bündnisses stellte sich jedoch heraus, dass vor allem die ARGE, die Ökumenische Schuldnerberatung, private Bildungsträger, Beratungsstellen, die Stadtbücherei und andere Weiterbildungsinstitutionen wie die Regionalstellen für Alphabetisierung in Schleswig-Holstein (vgl. Heil/Weirauch in Abschnitt III in diesem Band) zu einem erhöhten Engagement bereit waren. Bei der Aushandlung der Ziele schlug sich diese Verschiebung entsprechend nieder. In Frankfurt sollte vor allem die Zielgruppe der deutschsprachigen funktionalen Analphabeten durch eine Ausweitung der Angebote verstärkt in den Fokus gerückt werden. Angesichts des großen Bedarfs an Integrations- und Sprachkursen für Menschen mit nichtdeutscher Muttersprache war diese Zielgruppe in den letzten Jahren zu sehr aus dem Blick geraten. Hier wurden insbesondere das Rhein-Main-Jobcenter, die Stadtbibliothek, das Schulamt, ein Nachbarschaftszentrum sowie ein Familienzentrum zu wichtigen Bündnis-Partnern.

1 Erste Durchführung der Nutzwertanalyse: Zielaushandlung und -bewertung

Die Nutzwertanalyse trägt systematisch zu einem gemeinsamen Zielfindungsprozess bei, da die Netzwerkpartner zusammen festlegen, welchen Stellenwert sie einem Ziel zuschreiben (vgl. Endres 2008). Die Beteiligten notieren auf Kärtchen drei wesentliche Ziele, die die Arbeit im Netzwerk aus ihrer Sicht erfolgreich machen würden. Diese werden gesammelt und nach Oberzielen „geclustert“. Im Anschluss bewerten alle Anwesenden mittels Punktabfrage den Stellenwert der Ziele (vgl. Endres 2001).

Ablauf der Nutzwertanalyse Teil 1

Ziele:

- Erwartungshaltung transparent machen
- Gemeinsame Ziele definieren
- Erfolgskriterien aller Beteiligten einfließen lassen
- Zusammenarbeit für Beteiligte erfolgreich gestalten

Dauer: ca. 90 Min.

Ablauf:

1. Erläuterung der Methode (Ziele und Vorgehen) ca. 5 Min.
2. Festhalten der Erwartungen anhand der folgenden Frage: ca. 60 Min.
Welche Ziele sind für Sie zentral, damit das Alpha-Bündnis aus Ihrer Sicht erfolgreich ist? Bitte formulieren Sie diese möglichst konkret (beurteilbar).
 - 10 Min. Kärtchen schreiben
 - 20 Min. Kärtchen sammeln, erläutern und sortieren
 - 10 Min. Cluster benennen
 - 20 Min. diskutieren und ergänzen
3. Bewertung des Stellenwerts der einzelnen Ziele (Unterziele) ca. 10 Min. per Punktabfrage
4. Abschließende Zusammenfassung und gemeinsamer Ausblick auf die weitere Arbeit des Alpha-Bündnisses ca. 15 Min.

Kasten 1: Ablauf der Nutzwertanalyse Teil 1

Die Ergebnisse der ersten Nutzwertanalysen in Itzehoe und Frankfurt sind in den Abbildungen 1 und 2 dargestellt. Im jeweils oberen Diagramm sind die per Kärtchenabfrage erfassten Unterziele abgebildet. Die Balken zeigen das Ergebnis der per Punktabfrage durchgeführten Priorisierung. Dabei wurde die absolute Anzahl der Punkte in Prozentwerte umgerechnet. Das untere Diagramm gibt die Überschriften der gebildeten Cluster, also die Oberziele, wieder. Die Prozentwerte sind hier die Summen der zugehörigen Unterziele. Der Wechsel zwischen Hell- und Dunkelfärbung der Balken macht die Zuordnung der Unter- zu den Oberzielen deutlich.

In Itzehoe wurde das Ziel „Unmissverständliche Begriffsfindung“ mit 13 % am höchsten gewichtet (siehe Abb. 1). Fünf Zielen wurden jeweils 7 oder 8 % der Klebepunkte zugeordnet. Dabei beziehen sich der intensive Austausch der Partner untereinander, die Intensivierung der Zusammenarbeit und die Nachhaltigkeit der gemeinsamen Arbeit auf das Oberziel Netzwerkarbeit. Betrachtet man die Cluster-Überschriften, so wurden die Ziele Teilnehmergewinnung und Schaffung von nachhaltigen Rahmenbedingungen mit jeweils 29 % am höchsten bewertet (siehe Abb. 1).

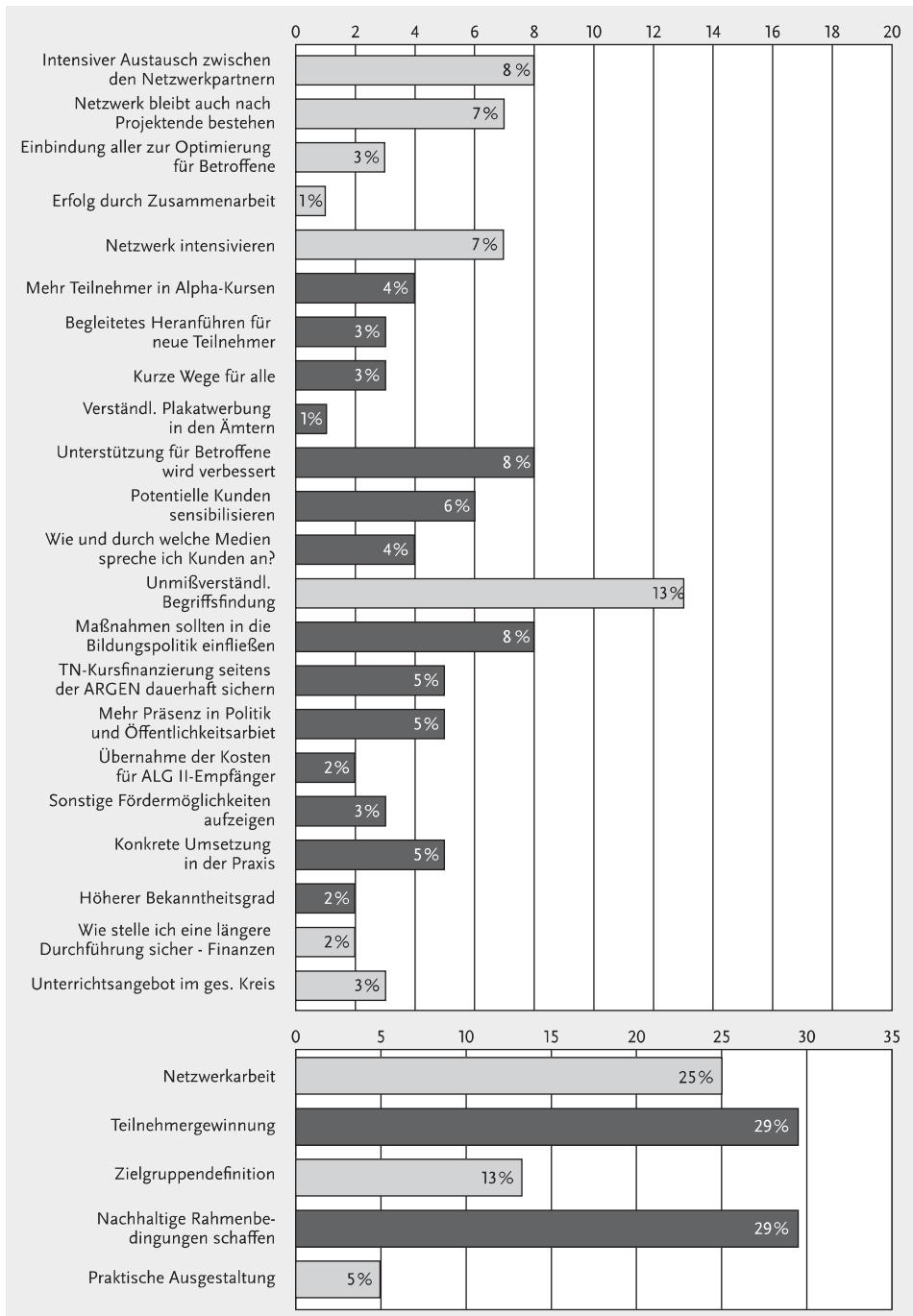


Abb. 1: Nutzwertanalyse Teil 1 in Itzehoe (2009) – Gewichtung der Unterziele (oben) und der Oberziele (unten)

In Frankfurt lag der Schwerpunkt auf drei Zielen, die jeweils mit 9 % der Klebepunkte gewichtet wurden (siehe auch Abb. 2). Hierzu zählen das Erreichen der Zielgruppe sowie die Erweiterung und kostenfreie Gestaltung der Angebote. Ähnlich wie in Itzehoe sind die einzelnen Ziele ansonsten recht einheitlich gewichtet, die Klebepunkte also breit gestreut verteilt worden. Bei den Hauptzielen dominieren mit jeweils 31 % das Verankern von Grundbildung in der Bildungslandschaft und das Erhöhen von Teilhabe durch die Angebotserweiterung (vgl. Abb. 2).

Der Vergleich der beiden Nutzwertanalysen zeigt viele Parallelen: An beiden Standorten ist das Gelingen der Netzwerkarbeit an sich ein Ziel der gemeinsamen Arbeit – eine wohl realistische Einschätzung der Schwierigkeit von gelingender Kooperation, die zudem das frühe Entwicklungsstadium der Netzwerke widerspiegelt. Es verwundert nicht, dass das Erreichen der Zielgruppe von beiden Alpha-Bündnissen ebenfalls als große Herausforderung begriffen wird. Dieses stellt das zentrale Anliegen der Bündnis-Initiative durch die jeweilige Volkshochschule dar. Der durch die heterogene Zusammensetzung erweiterte Blick der Netzwerke wird mit dem Ziel deutlich, auch die Rahmenbedingungen für die Alphabetisierung wirkungsvoll zu gestalten. Der etwas pauschal formulierten praktischen Ausgestaltung in Itzehoe entspricht bei den Frankfurter Zielen die Teilhabeausweitung durch Angebotserweiterung. Bei den Schleswig-Holsteinern kommt die Zielgruppendefinition hinzu, die explizit verdeutlicht, wie entscheidend Verständigungsprozesse für die Zusammenarbeit sind.

Insgesamt fällt auf, dass nicht alle Clusterüberschriften hinreichend präzise als Ziel formuliert sind. Zudem müssten die wichtigsten Ziele idealerweise mit Kriterien für die Zielerreichung hinterlegt sein. Diese erstrebenswerten Schärfungen erfordern jedoch mehr Zeitbudget als in den Beispielsituationen verfügbar war. Sie können auch in kleineren Arbeitsgruppen, die sich der Realisierung durch spezifische Vorhaben annehmen, angegangen werden.

In den Nutzwertanalysen an den Projekt-Modellstandorten lag das Hauptaugenmerk auf dem moderierten Austausch und Verständigungsprozess. Vor dem Hintergrund verschiedener gesellschaftlicher Aufträge und organisationsspezifischer Leitbilder sind Ziele und Erfolgsmaßstäbe der beteiligten Institutionen unterschiedlich. Betroffene werden aus verschiedenen Blickwinkeln wahrgenommen und ihre Lebenslage hinsichtlich Bedarf und Potential somit unterschiedlich bewertet. Handlungsformen und -kompetenzen und damit verbundene finanzielle Möglichkeiten, Entscheidungsspielräume sowie zeitliche Horizonte sind verschieden. Verbunden mit verschiedenen Handlungskontexten ist auch der organisations- und professionsbezogene Fachjargon ein jeweils eigener. Dies verdeutlichen auch die verschiedenen Bezeichnungen, die sich für die Zielgruppe in der Formulierung der Unterziele finden: „Betroffene“, „Teilnehmer“, „Kunden“; hinzuzufügen wären noch der ebenfalls verwendete Begriff „Adressaten“. „Aus den unterschiedlichen Kommunikationskulturen von Politik und Verwaltung, Forschungseinrichtungen, Unternehmen, Verbänden und Interessengruppen resultieren Übersetzungsprobleme“ (Baitsch/Müller 2001: vii). Um diesen Problemen zu begegnen, wurden die Nutzwertanalysen nicht von den Netzwerkkoordinatorinnen, son-

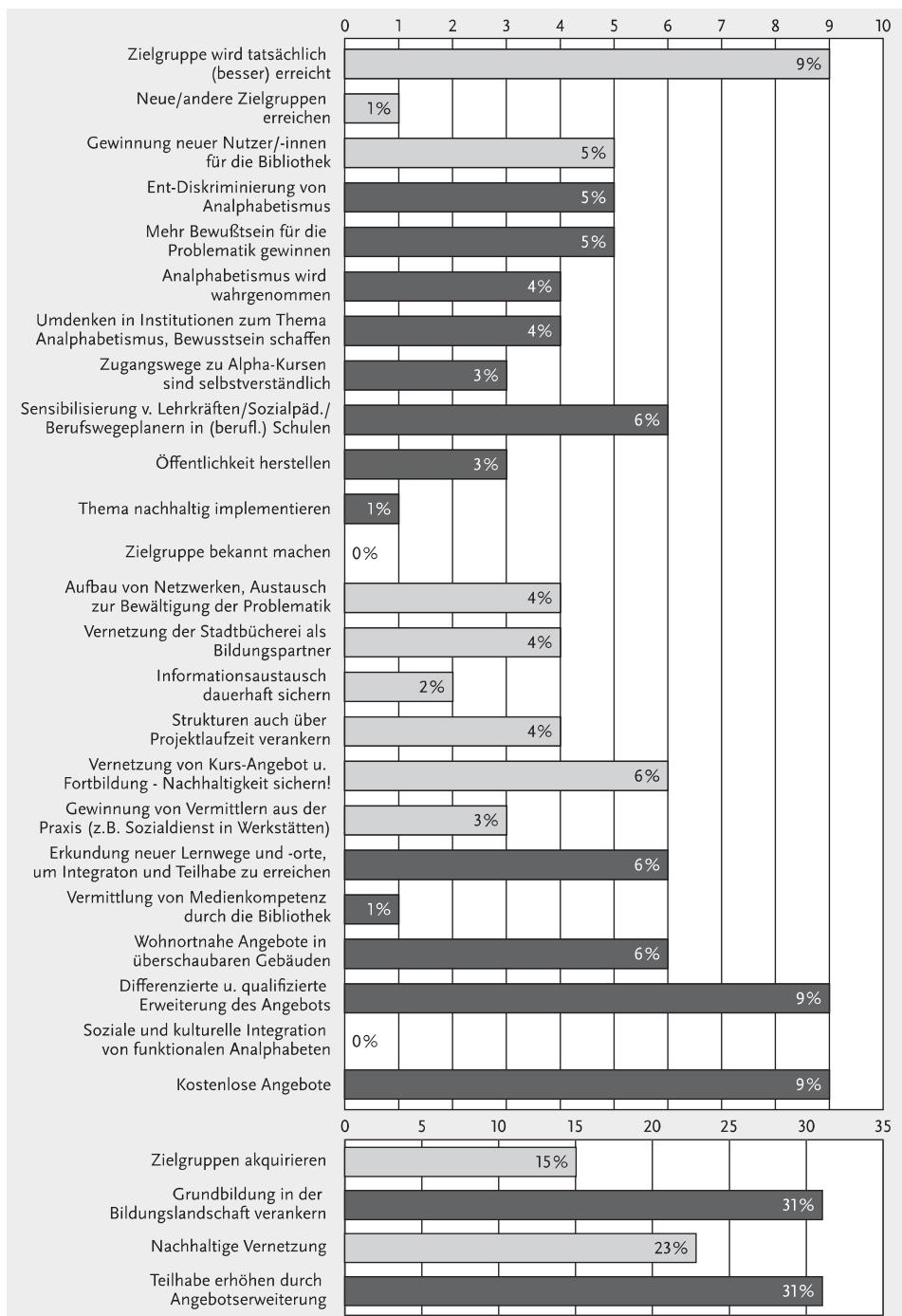


Abb. 2: Nutzwertanalyse Teil 1 in Frankfurt (2009) – Gewichtung der Unterziele (oben) und der Oberziele (unten)

dern von den Projektverantwortlichen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes moderiert. So konnten die Netzwerkkoordinatorinnen die Erwartungen der Volkshochschulen und ihre eigenen Interessen deutlich artikulieren und einbringen und mussten diese nicht hinter der Neutralität einer Moderatorenrolle zurückstellen.

2 An den Zielen orientierte Netzwerkarbeit

Eine gelungene Nutzwertanalyse bietet eine gute Basis für die Koordination von Netzwerken. Die Oberziele können genutzt werden, um den Informationsfluss zu bündeln und Netzwerktreffen zu strukturieren. Dadurch werden die einzelnen Vorhaben immer wieder auf die gemeinsamen Ziele bezogen und die Erfolgsorientierung wird für alle Akteure sichtbar. Gerade im Aufbau von Netzwerken sollten einfach und zeitnah zu realisierende Vorhaben, wie gemeinsame Fortbildungen und Öffentlichkeitsarbeit, umgesetzt werden, da „[...] schnelle Projekterfolge [...] Voraussetzung für Motivation und Engagement der beteiligten Akteure sind“ (Baitsch/Müller 2001: xi). Dies trägt dazu bei, dass die Identifikation mit dem Netzwerk und die gegenseitige Erwartungssicherheit allmählich wachsen. So entsteht eine gute Arbeitsgrundlage dafür, auch komplexere Ziele erfolgreich umzusetzen. Solche wären zum Beispiel neue gemeinsam gestaltete Lernangebote, deren Durchführung stärker in die täglichen Arbeitsprozesse der beteiligten Institutionen eingreift.

Die aufgeführten Ziele führten bisher in Itzehoe zu den folgenden Maßnahmen: An der Volkshochschule wurde einmal wöchentlich eine Beratungssprechstunde mit Lese-/Schreibservice angeboten, ein Flyer speziell für Menschen mit Lese-/Schreibproblemen entwickelt und zahlreiche Multiplikatorenenschulungen (vgl. Beitrag Mundt/Heil in Abschnitt III in diesem Band) wurden durchgeführt. Das Alpha-Bündnis ist durch die gemeinsame Veranstaltung am Weltalphabetisierungstag 2009 in der Stadtbibliothek stärker zusammengewachsen. Die einzelnen Träger präsentierten ihre Arbeit, der Bürgermeister konnte für ein Grußwort gewonnen werden und die ARGE erklärte sich bereit, Kursgebühren und Fahrtkosten für einen Alphabetisierungskurs zu übernehmen, sofern kein anderer Leistungsträger zuständig und die Förderung notwendig sein würde (siehe Beitrag Heil/Weirauch in Abschnitt III in diesem Band).

In Frankfurt konnten Volkshochschule und Stadtbibliothek gemeinsam zeitnah neue Kurskonzepte und Angebote entwickeln und erproben (vgl. Beitrag Rygulla/Schumann in Abschnitt III in diesem Band). Für Mitarbeiter im Jobcenter fanden einige Schulungen statt, in denen die Bandbreite der Schriftsprachprobleme aufgezeigt und die Angebote der Volkshochschule dargestellt wurden (vgl. Beitrag Rygulla/Wallner-Rübeling in Abschnitt III in diesem Band). Steigende Vermittlungszahlen zeigen, dass in Folge der Veranstaltungen die Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben besser wahrgenommen werden. Weitere Schwerpunkte waren u. a. die interne Koordination innerhalb der Volkshochschule mit dem Bereich Deutsch als Fremdsprache bzw. Zweitsprache und der Aufbau von stadtteilbezogenen und damit lebensweltnahen Angeboten.

3 Wiederholung der Nutzwertanalyse: Bewertung der Zielerreichung und Aktualisierung

Eine wiederholte Durchführung der Nutzwertanalyse greift auf die früheren Ergebnisse zurück. Zunächst wird auf Moderationskärtchen gesammelt und zusammengefasst, was in der Zusammenarbeit als gelungen erlebt worden ist und wo Verbesserungsbedarf gesehen wird. Anschließend wird der Grad der Zielerreichung durch eine Punktabfrage quantifiziert. „Die Nutzwertanalyse bietet sich wie kein anderes Instrument sowohl zur Unterstützung von Entscheidungen als auch zur Evaluation der Fortschritte von Netzwerken an“ (Endres 2008: 88). Orientiert an den früheren Gewichtungen der Ziele kann nun ein Gesamturteil errechnet werden. Abschließend werden neue Ziele ergänzt und eine erneute Priorisierung wird als Grundlage für die weitere Zusammenarbeit vorgenommen.

Ablauf der Nutzwertanalyse Teil 2

Ziele:

- Bewertung der bisherigen Zielerreichung
- Überprüfung der Ziele auf Aktualität
- Gegebenenfalls Benennung weiterer Ziele
- Neue Priorisierung der Ziele

Dauer: ca. 90 Min.

Ablauf:

1. Einleitung mit Überblick über bisherige Ziele (Nutzwertanalyse Teil 1) und angegangene Vorhaben ca. 5 Min.
2. Was war gut? Was muss noch besser werden? (Kärtchenabfrage, Sammlung mit Erläuterung) ca. 45 Min.
3. Bewertung der Zielerreichung ca. 15 Min.
 - Bewertung, in welchem Ausmaß die gemeinsam aufgestellten (bisherigen) Ziele erreicht wurden
 - 5 Stufen mit den Polen „völlig erreicht“ und „gar nicht erreicht“
→ Punktabfrage
4. Ergänzung der Ziele für das Alpha-Bündnis (Kärtchenabfrage) ca. 10 Min.
5. Gewichtung der Ziele für die weitere Zusammenarbeit ca. 15 Min.
→ Punktabfrage

Kasten 2: Ablauf der Nutzwertanalyse Teil 2

An beiden exemplarischen Modellstandorten wurden insbesondere der Austausch bei den Netzwerktreffen und der damit verbundene Verständigungsprozess positiv bewertet. Diese wurden genutzt, um Informationen auszutauschen, Ideen zu gemeinsamen Vorhaben zu entwickeln und erste erfolgreiche Maßnahmen anzustoßen. Die

steigende Zahl der Teilnehmer in den Alphabetisierungskursen wurde als ein wichtiges Erfolgskriterium benannt. Da diese in Verbindung mit gestiegenen Vermittlungszahlen durch die beteiligten Organisationen standen, wurden auch die Multiplikatorenenschulungen positiv hervorgehoben.

In beiden Alpha-Bündnissen wurden jedoch auch Aktivitäten mit Entwicklungsbedarf identifiziert: Die Netzwerkarbeit sollte noch intensiver gestaltet und vor allem neue Partner eingebunden werden. Zudem soll verstärkt in der breiten Öffentlichkeit auf die Belange der Zielgruppe aufmerksam gemacht werden. Eine stärkere Lebenswelt-nähe der Angebote soll dazu beitragen, die Teilnehmerzahlen weiter zu steigern.

Die Abbildungen 3 und 4 stellen die in der ersten Nutzwertanalyse gesetzten Ziele (Priorisierung im Balkendiagramm, linke Y-Achse) und die Bewertung der Zielerreichung (darübergelegtes Liniendiagramm, rechte Y-Achse) gegenüber. Dadurch kann der Stellenwert der Ziele bei der Einordnung der Zielerreichung berücksichtigt werden. Gerade bei den bedeutsamen Zielen ist eine hohe Zielerreichung als besonders wertvoll einzustufen. Beide Abbildungen zeigen im linken Diagramm die Zielerreichung der Unterziele und im rechten Diagramm auf gleiche Weise die Zielerreichung der Oberziele. Die Zuordnung der Unter- und Oberziele kann auch hier durch die Farbwechsel (hell-dunkel) nachvollzogen werden.

So wurde in Itzehoe „Unmissverständliche Begriffsfindung“ mit 13 % im letzten Jahr am höchsten gewichtet und hat aus Sicht der Bündnispartner eine durchschnittlich gute Zielerreichung (Abb. 3). Am besten erreicht wurden die Ziele „Intensiver Austausch zwischen den Netzwerkpartnern“, „Unterstützung für Betroffene verbessern“ und „Maßnahmen sollen in die Bildungspolitik einfließen“, denen mit jeweils 8 % (und damit zusammengenommen ein Viertel aller Prozentpunkte!) ebenfalls eine hohe Bedeutung zukam. Weniger gut erreicht wurden hingegen die Ziele „Unterrichtsangebot im gesamten Kreis“ (Priorität 2009: 3 %), „Sonstige Fördermöglichkeiten aufzeigen“ (Priorität 2009: 3 %) und „TN-Kursfinanzierung seitens der ARGE dauerhaft sichern“ (Priorität 2009: 5 %). Die Erreichung der Ziele der ersten Nutzwertanalyse wurde durchschnittlich mit 3,5 bewertet. Dieser Wert liegt mittig zwischen teilweise und eher erreicht.

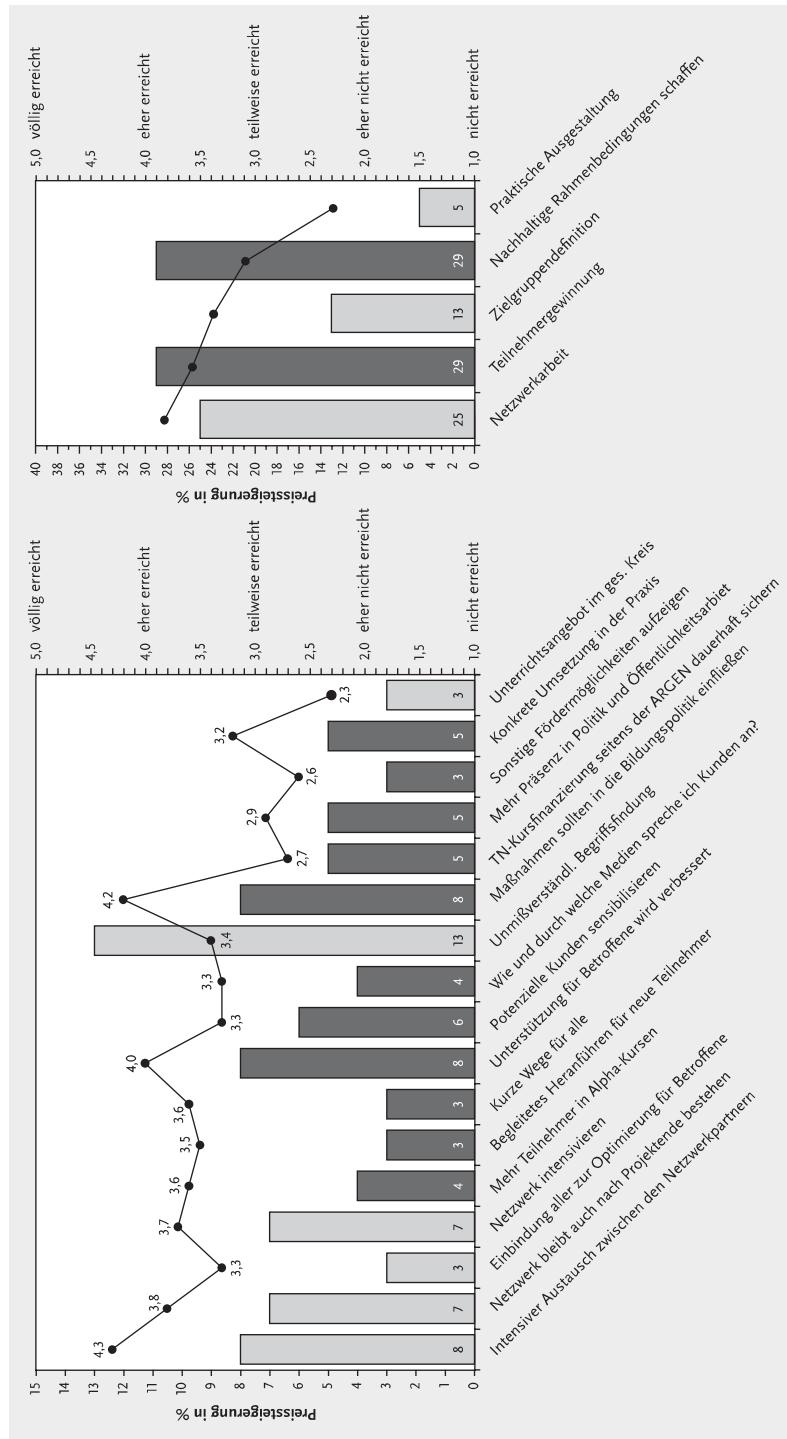


Abb. 3: Nutzwertanalyse Teil 2 in Itzehoe (2010) – Zielerreichung der Unterziele (links) und der Oberziele (rechts)

In Frankfurt wurde zum Beispiel „Zielgruppe wird tatsächlich (besser) erreicht“ mit 10 % im letzten Jahr mit am höchsten gewichtet und hat aus Sicht der Bündnispartner eine überdurchschnittlich gute Zielerreichung (Abb. 4). Für die genauso hoch gewichteten Ziele „Differenzierte und qualifizierte Erweiterung des Angebots“ und „Kostenlose Angebote“ wurde jeweils eine durchschnittliche Zielerreichung angegeben. Am besten erreicht wurden „Vernetzung der Stadtbibliothek als Netzwerkpartner“ mit einer Zielerreichung von 4,6. Auch gut erreicht wurden „Umdenken in Institutionen zum Thema Analphabetismus“ (4,3) und „Aufbau von Netzwerken“ (4,2). Allen drei Zielen kam mit 4 % eher eine niedrige Priorität zu. Weniger gut erreicht wurden hingegen die Ziele „Wohnortnahe Angebote in überschaubaren Gebäuden“ (Priorität 2009: 6 %), „Zugangswege zu Alphakursen sind selbstverständlich“ (Priorität 2009: 3 %) und „Gewinnung von Vermittlern“ (Priorität 2009: 3 %). Die Erreichung der Ziele der ersten Nutzwertanalyse wurde durchschnittlich mit 3,6 bewertet. Dieser Wert liegt, wie in Itzehoe, etwa mittig zwischen teilweise und eher erreicht.

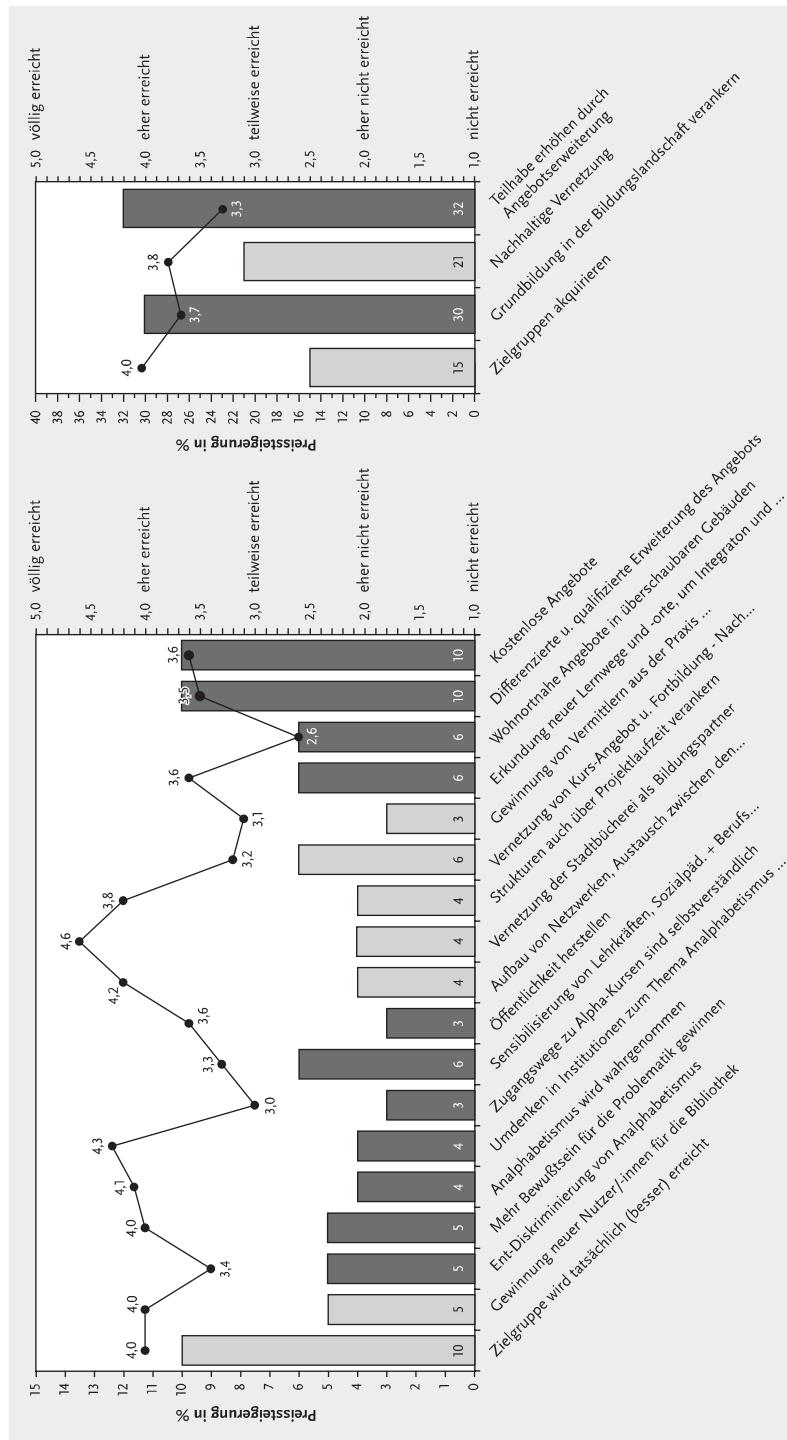


Abb. 4: Nutzwertanalyse Teil 2 in Frankfurt (2010) – Zielerreichung der Unterziele (links) und der Oberziele (rechts)

Die Ziele der ersten Nutzwertanalyse wurden um weitere ergänzt, denn an beiden Standorten soll die Netzwerkarbeit über das Projektende hinaus fortgeführt werden. Die Ausgangsvoraussetzungen sind jedoch sehr unterschiedlich. In Itzehoe kann mit Unterstützung des Landesverbandes der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins wenigstens ein Netzwerktreffen pro Jahr durchgeführt werden.

Neue Ziele in Itzehoe sind eine effektive Kooperation der Bildungsträger und eine Vernetzung mit Schulen. Dafür konnte bereits am Weltalphabetisierungstag 2010 der Grundstein gelegt werden. Im Regionalen Berufsbildungszentrum des Kreises Steinburg fand eine vom Alpha-Bündnis geplante, mit Schülern und Lehrern gemeinsam gestaltete und sehr gut besuchte Veranstaltung statt. An der Gewichtung der neu aufgenommenen Ziele wird die veränderte Erwartungshaltung der Beteiligten deutlich. In Itzehoe erhalten die neuen Ziele mit über 30 % fast ein Drittel der abgegebenen Punkte. Hinsichtlich anderer Aufgaben wird weiterhin Entwicklungsbedarf gesehen: So wird den in der ersten Nutzwertanalyse bereits als besonders wichtig erachteten Zielen des Fortbestandes des Netzwerkes (angesichts des Projektendes naheliegend) und der Auswirkung der gemeinsamen Arbeit auf die Bildungspolitik erneut eine hohe Bedeutung beigemessen.

Frankfurt hat durch die personelle Verankerung der Netzwerkarbeit an der Volkshochschule diese Aufgabe in die institutionelle Struktur der Volkshochschule integriert. Daraus ergibt sich eine für die Partner verlässliche personelle Kontinuität verbunden mit einer langfristigen Handlungsperspektive. Zukünftig soll enger mit Unternehmen zusammengearbeitet werden, die Arbeitsplätze für Geringqualifizierte anbieten. Zudem sollen Beratungs- und Lernangebote dezentral in einzelnen Stadtteilen angeboten und die Beratung ausgeweitet werden. Im Rahmen der Initiative „Lernen vor Ort“¹ wurden als Teil einer konsistenten Sprachförderung ergänzende Angebote „Deutsch für Schule und Ausbildung“ an beruflichen Schulen eingerichtet. Die Netzwerkpartner wollen außerdem einen besseren Einblick in die Arbeit der anderen Institutionen gewinnen, um die Arbeit an den Schnittstellen noch weiter zu verzähnen. In Frankfurt ist die Akzentverschiebung insgesamt noch deutlicher. Die Ziele der ersten Nutzwertanalyse wurden ein Jahr später zum größten Teil mit weniger Punkten bewertet. Den vier neuen Zielen wurde hingegen mit über 60 % die Mehrzahl der Punkte zugeordnet. Zudem hatte auch hier angesichts des nahen Projektendes das Ziel „Strukturen auch über Projektlaufzeit verankern“ einen deutlich höheren Stellenwert.

¹ Lernen vor Ort ist eine Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, die in Kreisen und kreisfreien Städten zur Entwicklung eines kohärenten Bildungsmanagements über die gesamte Bildungskette hinweg beitragen soll. (<http://www.lernen-vor-ort.info>)

4 Fazit

Die Nutzwertanalyse ist unseres Erachtens ein Instrument, das besonders geeignet ist, zum Erfolg von Netzwerkarbeit beizutragen. Entscheidend dabei sind nicht in erster Linie die quantifizierten Ergebnisse, sondern der für diese Gewichtung notwendige Austausch. Alle anwesenden Akteure bekommen in diesem Prozess Gelegenheit, sich gegenüber dem Anliegen des Netzwerkes zu positionieren und es in Bezug zu den Zielen und Werten der eigenen Organisation zu stellen. Damit werden der mögliche Beitrag der einzelnen Partner und die damit verbundenen Erwartungen deutlich. Hieraus lassen sich die gemeinsamen Handlungsmöglichkeiten in der Umsetzung der Ziele soweit abschätzen, dass sie in kleineren Runden angegangen werden können. Drei Faktoren erscheinen uns wesentlich für eine gelungene Nutzwertanalyse:

1. Der Konsens aller Beteiligten hinsichtlich der Notwendigkeit, sich über das Netzwerkanliegen auszutauschen. Dies impliziert noch keine Übereinstimmung bezüglich dessen Verständnisses oder hinsichtlich der Dringlichkeit des Handlungsbedarfs.
2. Angesichts des hohen Stellenwertes der mit der Nutzwertanalyse verbundenen Kommunikation muss hinreichend Zeit für Selbsterklärungen, Nachfragen, Austausch und Verständigung und die Bereitschaft der Beteiligten, sich hierbei einzubringen, gegeben sein.
3. Bei der Aushandlung von Zielen ist die Unabhängigkeit des Moderators besonders bedeutsam. Er muss dazu beitragen, dass sich alle Akteure einbringen können und die Ergebnisse soweit geteilt werden, dass mindestens alle handlungsrelevanten Partner sich damit einverstanden erklären. Auch wenn die Netzwerkkoordination ansonsten von einem der Netzwerkpartner verantwortet wird, empfiehlt es sich daher, mit der Moderation der Nutzwertanalyse eine externe Fachkraft zu betrauen.

Gelingende Aushandlungsprozesse in Netzwerken zur Alphabetisierung und Grundbildung haben in mehrfacher Hinsicht einen hohen Nutzen: Durch die geteilte Handlungsbasis können die Netzwerkpartner gemeinsam Antworten im Hinblick auf das Problem eingeschränkter Lese- und Schreibkompetenz entwickeln, die dessen Vielschichtigkeit angemessen sind (vgl. Schneider/Wagner, „Sozialintegrative Alphabetisierung ...“, in Abschnitt I in diesem Band). Die für die betroffenen Erwachsenen anzustrebende Chance zur Inklusion in verschiedene gesellschaftliche Teilsysteme wird so deutlich verbessert (vgl. Schneider/Wagner, „Advokatorische Bildungs- und Netzwerkarbeit“, in Abschnitt IV in diesem Band).

Für die initierenden Volkshochschulen bewirkt die Netzwerkarbeit nicht nur bessere Teilnehmergeinnung und Einbettung der Kursarbeit in flankierende Beratungsmaßnahmen im Aufgabenfeld der Erwachsenenalphabetisierung. Darüber hinaus wird mit der bewiesenen Koordinationskompetenz und durch Multiplikatoren Schulungen auch zum positiven Image bei anderen regionalen Institutionen beigetragen (vgl. Heil/Weirauch in Abschnitt III in diesem Band).

Aus Sicht aller aktiven Netzwerkakteure wird am Beispiel der Erwachsenenalphabetisierung deutlich, wie Lösungsansätze für komplexe gesellschaftliche Herausforderungen über Organisationsgrenzen und damit zum Teil auch Systemgrenzen hinweg entwickelt und realisiert werden können. Die entstandenen Kontakte und bewährten Partnerschaften bieten zudem das Fundament für ein gemeinsames Agieren in anderen Aufgabenfeldern.

Literatur

- Baitsch, Christof/Müller, Bernhard (Hg.) (2001):** Moderation in regionalen Netzwerken. München und Mehring: Rainer Hampp Verlag
- Endres, Egon (2001):** Erfolgsfaktoren des Managements von Netzwerken. In: Howaldt, Jürgen/Kopp, Ralf/Flocken, Peter (Hg.): Kooperationsverbünde und regionale Modernisierung. Theorie und Praxis der Netzwerkarbeit. Wiesbaden: Gabler, S. 103–117
- Endres, Egon (2008):** Die Evaluation und Steuerung von Netzwerken durch Nutzwertanalysen. In: Clases, Christoph/Schulze, Hartmut (Hg.): Kooperation konkret! 14. Fachtagung der Gesellschaft für Angewandte Wirtschaftspsychologie. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 85–96
- Ernst, Annegret/Schneider, Karsten (2010):** Netzwerke erfolgreich gestalten. Erfahrungen aus Alpha-Bündnissen an sechs Modellstandorten im Projekt EQUALS. In: dis.kurs Sonderheft Herbst 2010. Bonn, S. 29–31

Mit wenig Schrift ein Zeichen setzen. Wege der Zielgruppenansprache

ANNEGRET ERNST/KARSTEN SCHNEIDER

Seit dem Frühjahr 2011 liegen erstmals empirisch abgesicherte Zahlen aus der Level-One-Studie vor: Etwa 7,5 Millionen Erwachsene können nicht ausreichend lesen und schreiben – also weit mehr als die bisher geschätzten vier Millionen (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011). Auf dieser Grundlage bemessen ist der Anteil der in Alphabetisierungskursen lernenden funktionalen Analphabeten noch geringer als bisher angenommen. In Volkshochschulen, die mit einem Anteil von 80 bis 90 % als Hauptanbieter von Alphabetisierungskursen bezeichnet werden können (Tröster 2005), wurden 2009 3.603 Kurse im Bereich Alphabetisierung und Elementarbildung mit insgesamt 31.178 Belegungen durchgeführt (Huntemann/Weiß 2010). Die Zahl der Kursteilnehmer liegt aufgrund von Folge- und Parallelteilnahmen mit jährlich rund 11.500 sogar noch deutlich niedriger (Rosenbladt/Bilger 2011). Das bedeutet, dass nur ein marginaler Teil der Zielgruppe diese Lernangebote wahrnimmt. Angesichts dieses Missverhältnisses drängt sich die schwierige Frage auf, warum diese Angebote nicht von mehr Menschen genutzt werden. Um einen institutionenbezogenen Teilspektum hierzu zu beleuchten, wird in diesem Beitrag dargelegt, über welche Wege die Menschen in die Kurse gelangen und wie Volkshochschulen und andere Bildungsträger diese Wege gestalten.

Das Projekt EQUALS hat 2008 Volkshochschulen u. a. zu Zugängen, Marketinginstrumenten und Wegen der Teilnehmergeinnung befragt. Nachfolgend werden im ersten Abschnitt die diesbezüglichen Ergebnisse (vgl. zum Vorgehen und zu weiteren Ergebnissen Schneider/Ernst/Hendel in Abschnitt IV in diesem Band) beschrieben. In einem bundesweiten Wettbewerb wurden darüber hinaus Materialien zur direkten Zielgruppenansprache gesammelt. Diese werden gemeinsam mit den von Lernern vorgenommenen Bewertungen und den von Fachkräften berichteten Erfahrungen aus dem Einsatz dieser Materialien im zweiten Abschnitt dargestellt.

1 Befragung von Volkshochschulen zur Zielgruppenansprache

Fast alle (98 %) der 223 befragten Volkshochschulen schreiben Alphabetisierungskurse in ihrem Programmheft aus, 78 % nutzen das Internet zur Bekanntmachung (siehe auch Abbildung 1). Flyer setzen 43 % der Volkshochschulen ein. Angesichts der Zielgruppe sind diese textgebundenen Medien allein allerdings nicht optimal für die direkte Teilnehmeransprache geeignet. Jedoch können diese Instrumente dazu dienen, Multiplikatoren über das bestehende Kursangebot zu informieren. Zwei Drittel der Volkshochschulen (63 %) machen bei Multiplikatoren und Kooperationspartnern auf ihr Angebot aufmerksam. 60 % der Volkshochschulen nutzen lokale Medien wie Presse, Funk und Fernsehen dazu, das Thema öffentlich zu machen und dadurch die Zielgruppe selbst, aber auch Angehörige, Freunde und Multiplikatoren zu erreichen. Dass eine Verschränkung dieser verschiedenen Zugänge, nach Einschätzung der Zielgruppe selbst, den am besten geeigneten Weg darstellt, wird weiter unten beschrieben (vgl. auch Wagner „Dysfunktional oder maladaptiv? [...]“ in Abschnitt II in diesem Band).

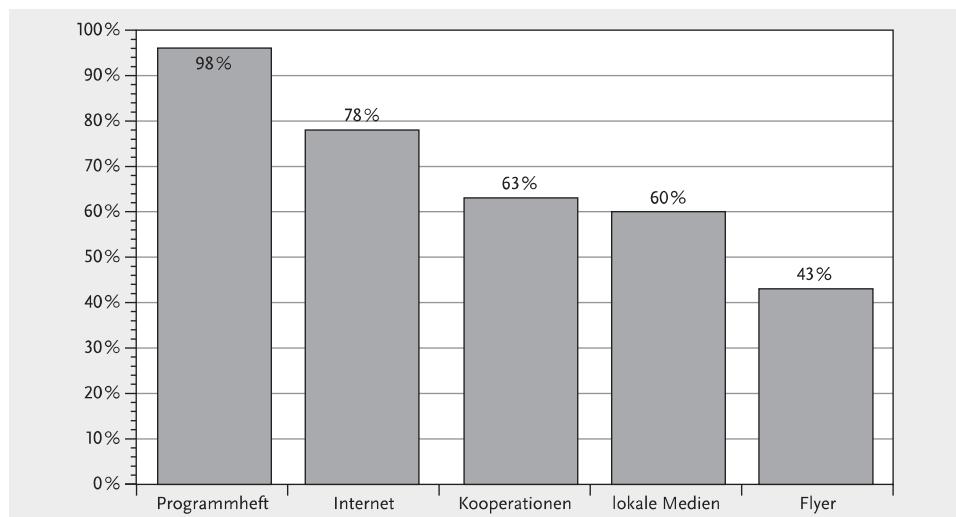


Abb. 1: Anteil der Volkshochschulen, die über die genannten Formen ihr Angebot bekannt machen

Die Volkshochschulen wurden gefragt, welche Akteure aus ihrer Sicht an der Initiierung einer Kursteilnahme beteiligt sind. 84 % der Volkshochschulen geben an, dass die Teilnehmer selbst die Kursteilnahme gelegentlich bis oft veranlassen (siehe auch Abbildung 2). Nach Angaben der befragten Institutionen sind Angehörige, Freunde und Bekannte sogar noch häufiger an der Kursaufnahme beteiligt. Jedoch spielen auch die ARGEs, die laut 67 % der Volkshochschulen die Kursaufnahme gelegentlich bis oft initiiieren, eine gewichtige Rolle. Enthalten sind hier machen deutlich, dass Materialien sowohl für die Zielgruppe selber und deren Angehörige als auch für Multiplikatoren verfügbar sein müssen.

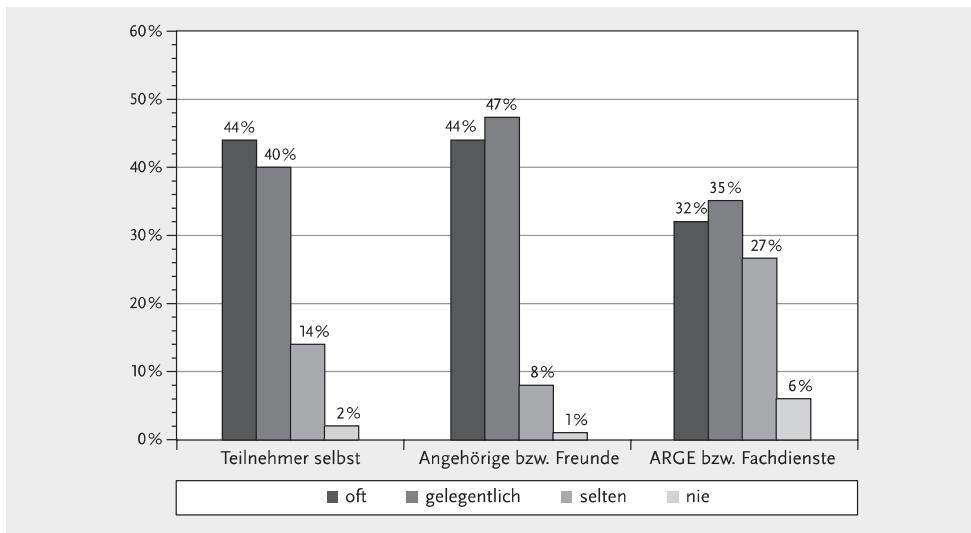


Abb. 2: Häufigkeit der Beteiligung verschiedener Akteure an der Kursaufnahme

Bei 91% der Volkshochschulen vermitteln ARGEs bzw. die Fachdienste der Kommunen Teilnehmer in die Kurse (siehe auch Abbildung 3). Auch mit Sozialämtern arbeiten diesbezüglich viele Volkshochschulen (81%) zusammen. Weniger häufig ist dies mit Erwerbsloseninitiativen (43%) und Schuldnerberatungsstellen (34%) der Fall. Als weitere Partner wurden Wohlfahrtsverbände, Behinderten-, Betreuungs- und Beratungseinrichtungen und Arbeitgeber genannt.

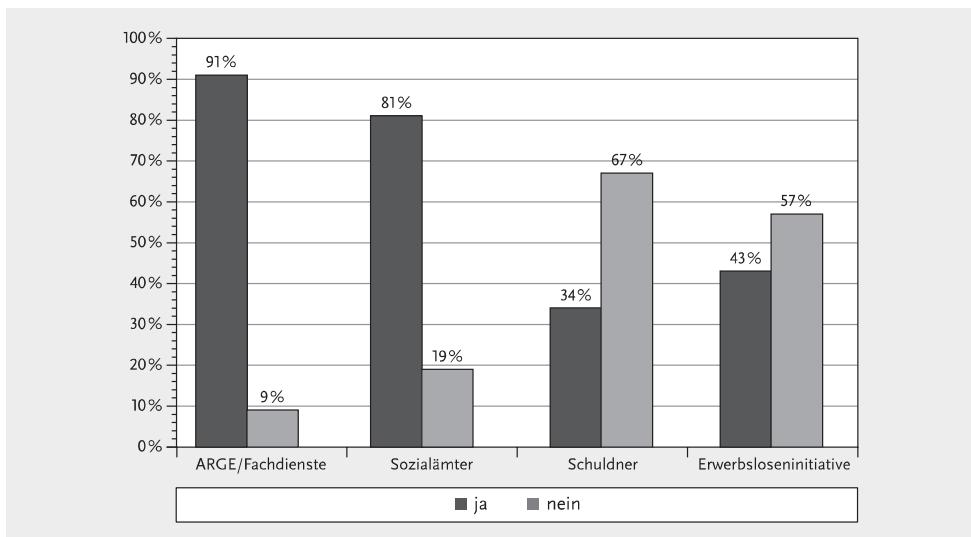


Abb. 3: Anteil der Volkshochschulen, die aus den angegebenen Institutionen Teilnehmende vermittelt bekommen

Als wichtige Partner für die Teilnehmergeinnung sollten Multiplikatoren durch Schulungen und geeignete Materialien in dieser Funktion unterstützt werden. Im Projekt EQUALS wurden Fortbildungen insbesondere für Fallmanager von Jobcentern, aber auch für heterogene Multiplikatorengruppen durchgeführt (siehe Mundt/Heil und Rygulla/Wallner-Rübeling in Abschnitt III in diesem Band).¹ Die anhand des Beispiels Frankfurt von Rygulla und Wallner-Rübeling anschaulich aufgezeigten Effekte bezüglich einer steigenden Zahl vermittelter Teilnehmer sind auch an den anderen EQUALS-Modellstandorten beobachtbar (siehe auch Schneider/Frieling in Abschnitt V in diesem Band). Zudem ist bei den beteiligten Fachkräften die Thematik Schriftsprachkompetenz spürbar präsenter und der Umgang mit der Zielgruppe sensibler.

2 Unterstützung der Zielgruppenansprache durch geeignete Materialien

2.1 Materialien-Wettbewerb

Um Multiplikatoren in ihrer Mittlerfunktion zu unterstützen, sind geeignete Materialien zur Weitergabe an die Zielgruppe erforderlich. Welche liegen vor, wie sind diese gestaltet und wie haben sie sich bewährt? Wie müssen sie gestaltet sein, damit die Zielgruppe motiviert wird, an einem Kursangebot teilzunehmen? Ein bundesweiter Wettbewerb ging im Frühjahr 2009 diesen Fragen nach. Gesucht wurden Materialien, die sich direkt an die Zielgruppe der Kursangebote richten und mit dem Zweck der Teilnehmergeinnung verbunden sind. Sie konnten in jeglicher Form, z. B. als Flyer, Poster, Radiospot oder Podcast, vorgelegt werden. Neben den von Volkshochschulen und anderen Bildungsträgern eingesandten Materialien² wurden auch die Erfahrungen erfasst, die die Fachkräfte mit deren Einsatz gemacht haben.

Die eingereichten Materialien wurden in drei Kategorien unterteilt:

1. Großflächige Printmedien (Plakate, Buswerbung): 8 Materialien
2. Materialien für die Hand (Flyer, Sommerprogramm, Stift, Aufkleber): 15 Materialien
3. Medienbeiträge in Radio oder TV: jeweils zwei Beiträge

1 Bei den Schulungen wurde die Handreichung „Menschen, die nicht Lesen und Schreiben können“ für Fachkräfte in Bildung, Beratung und Betreuung verteilt und stieß bei den unterschiedlichen Fachkräften auf positive Resonanz. Darin wird Expertenwissen in verständlicher und übersichtlicher Form aufbereitet. Die Handreichung wurde von der Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung (apfe e. V.) an der EHS Dresden entwickelt und ist unter http://www.apfe.de/files/handreichung_2008_web.pdf verfügbar.

2 Diese sind, wie auch alle nach Einsendeschluss eingereichten Materialien, in der Broschüre vollständig abgedruckt. Enthalten sind hier auch eingesandte Materialien, die sich ausschließlich an Multiplikatoren richten und im Wettbewerb daher nicht berücksichtigt werden konnten. Für die eingereichten Materialien sei herzlich gedankt! **Die Broschüre kann kostenlos heruntergeladen werden unter:** http://www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/EQUALS/Ergebnisse/Gesamtfassung_Broschuere_Materialien_zur_Teilnehmergeinnung_2010.pdf

Zur Bewertung der Beiträge wurden im Juli 2009 jeweils zwei Kursteilnehmer aus den sechs EQUALS-Modellstandorten nach Bonn eingeladen. Im Mittelpunkt der Veranstaltung standen die folgende Fragen: Wird die Zielgruppe durch die vorliegenden Materialien zur Teilnehmertgewinnung tatsächlich erreicht? Regen die Beiträge dazu an, ein Lernangebot wahrzunehmen? Die nachfolgend dargestellten Bewertungsergebnisse spiegeln die subjektiven Einschätzungen und Meinungen der Lerner wider, die an dem Treffen in Bonn teilgenommen haben. Sie machen deutlich, wie das jeweilige Material von ihnen angenommen und verstanden wurde.

1. Hier geht es um Lesen und Schreiben. (Thema)
2. Ich weiß, an wen ich mich wenden kann. (Kontakt)
3. Das Material hätte mich zu einem Kursbesuch angeregt. (Impuls)

Die Antwortstufen wurden mittels Smileys dargestellt.

Nach jedem Durchgang von rund einer Stunde wurde der nächste Tisch aufgesucht. Aufgrund der hohen Anzahl wurden die Materialien für die Hand auf zwei Tische aufgeteilt. Bei den Medienbeiträgen wurden Film- und Radiobeiträge abwechselnd präsentiert. Materialien mit vergleichbarem Layout, die sich also nur im Inhalt bzw. hinsichtlich der Bilder unterschieden, wurden mit der gleichen Nummer versehen, konnten also von den Teilnehmern des Lerner-Forums nur als Einheit bewertet werden. Ansonsten hätte die Fülle in der verfügbaren Zeit von den Teilnehmern nicht bewältigt werden können.

2.2 Ergebnisse der Teilnehmerbeurteilung

Bei den großflächigen Printmediengewinnen die Plakate des ABC-Projekts der Volkshochschule Oldenburg (Abb. 4). Die Teilnehmer der Veranstaltung meinten zu diesen Materialien:

- „Die Bilder sind schön. Da guckt man erst mal hin und dann lese ich die Telefonnummer und den Text. Das finde ich gut. Aber das setzt voraus, dass man schon ein bisschen lesen kann.“
- „Gut, dass der Name drauf steht und nicht nur eine Telefonnummer.“
- „Gut sind große Buchstaben und viele Farben.“
- „Die Botschaft muss darauf groß geschrieben sein, und: wichtig ist das Logo von der Volkshochschule. Zusätzlich sollte Volkshochschule ausgeschrieben werden.“
- „So einfach und groß wie möglich. Nur die wichtigsten Informationen.“

Das Siegerplakat ist mit einem Gesamtwert von 2,4 am besten beurteilt worden.³ Es schneidet bei den drei Kategorie Thema, Kontakt und Impuls vergleichbar gut ab.

³ Bilder aller Materialien sowie die detaillierten Bewertungsergebnisse sind in der o.g. Broschüre enthalten.



Abb. 4: Plakat der Volkshochschule Oldenburg



Abb. 5: Flyer der Bremer Volkshochschule

Bei den Materialien für die Hand belegte der Flyer „Lesen, Schreiben, Rechnen“ der Bremer Volkshochschule den ersten Platz (Abb. 5). Der Kommentar der Lerner:

- „Das ist eindeutig, weil alles drauf steht.“
- „Die wichtigsten Infos sollen nicht auf der Rückseite stehen, sondern vorne.“
- „Es muss auf jeden Fall übersichtlich sein.“
- „Am besten ganz einfach. Zwei Seiten wären auch ausreichend.“
- „Am besten wäre einheitliches Material bundesweit.“

Der Flyer aus Bremen schneidet insbesondere beim Erkennen des Themas „Hier geht es um Lesen und Schreiben“ sehr gut ab. Mit ihm verbinden die Teilnehmer am ehesten einen ausgelösten Impuls zum Kursbesuch.

Bei den Medienbeiträgen in Radio oder TV wurde der Radiobeitrag des ABC-Projekts der Volkshochschule Oldenburg am besten bewertet (siehe Kasten 1). Die Begründung der Forumsteilnehmer:

- „Weil ich da gehört habe, wie es in einem Kurs zugeht, hätte ich danach den Mut gehabt, mich zu melden.“
- „Filme sind besser als Radio.“
- „Nee, am Radio krieg ich meine Infos, z. B. beim Autofahren.“
- „Am besten Radio und Fernsehen, um so viele wie möglich zu erreichen.“
- „Aber dann am besten mit ein und derselben Werbung.“

Sowohl der Film- als auch der Radiobeitrag der Volkshochschule Oldenburg wurden hinsichtlich des ausgelösten Impulses zur Kursaufnahme sehr gut beurteilt.

1. Platz bei den Medienbeiträgen – Radiobeitrag der VHS Oldenburg/ABC-Projekt
Nachdem das ABC Forschungsprojekt (Alphabetisierung, Beratung, Chancen) vorgestellt wurde, berichten zwei Lernende, warum sie Lesen und Schreiben (damals) nicht gelernt und welche Erfahrungen sie dadurch gemacht haben. Ihre Erfahrungen im Kurs und in der Öffentlichkeit werden beschrieben. Im Anschluss daran

wird durch die Projektmitarbeitenden verdeutlicht, dass lesen und schreiben können notwendig ist und nicht innerhalb von drei Semestern endgültig erlernt werden kann. Anforderungen an die Kursleitenden werden beschrieben.

Der Radiobeitrag hat eine Gesamtdauer von 18 Min.; abgespielt wurde eine Sequenz von 6 Min. Er kann unter <http://abc-projekt.de/downloads/04-Jannes-oeins-Vor-Ort-27-02-2008.mp3> abgerufen werden.

Kasten 1: Radiobeitrag der Volkshochschule Oldenburg

Vergleicht man die Mittelwerte aller Bewertungen der drei verschiedenen Materialkategorien untereinander, so schneiden die Radio- und Filmbeiträge bei allen Aussagen am besten ab (siehe auch Abb. 6). Die Materialien für die Hand bilden hinsichtlich der Erkennbarkeit des Themas und des ausgelösten Impulses das Schlusslicht. Allerdings liegen sie bezüglich der Kontaktinformation gleichauf mit den Plakaten. Insgesamt wird deutlich, dass die Teilnehmergewinnung aus Sicht der Zielgruppe verstärkt über Medienbeiträge laufen müsste. Diese müssen nicht aufwendig produziert sein, wie es die Beiträge aus Oldenburg zeigen. Plakate haben naturgemäß eine höhere Sichtbarkeit als Handmaterialien. Der von Ihnen ausgelöste Handlungsimpuls scheint dann besonders hoch zu sein, wenn die Darstellung des Themas ein menschliches Antlitz bekommt.

Die Streuung der Bewertungen, sowohl zwischen verschiedenen Einzelaussagen zu einzelnen Materialien als auch zwischen denselben Aussagen bei unterschiedlichen Materialien, kann als Zeichen für eine differenzierte Auseinandersetzung gewertet werden. Zudem spiegeln die Bewertungen der Plakate und Handmaterialien die Begründungen der Teilnehmer wider: Es wird eine übersichtliche Gestaltung gewünscht, die die zentralen Inhalte (Thema, Ort, Kontakt) möglichst einfach erfassbar macht. Die Bekanntheit der Marke Volkshochschule unterstützt den Beteiligten zufolge zudem das Vertrauen in die Seriosität des Angebots.

2.3 Erfahrungen aus dem Einsatz von Materialien

Die Plakate der Volkshochschule Oldenburg werden seit Anfang 2009 genutzt und im Stadtgebiet Oldenburg und in den angrenzenden Gemeinden verteilt. Verbreitet werden sie u. a. auch durch Kursleiter und Kursteilnehmer. Die Hörfunkbeiträge und der Film (entstanden 2008/2009) werden in den lokalen Medien geschaltet. Die Kursteilnehmer in Oldenburg fühlen sich insbesondere durch die audiovisuellen Materialien sehr angesprochen.

Die Flyer der Bremer Volkshochschule werden bei Erstberatungen, aber unter anderem auch in ARGEs, bei Informationsständen, zum Weltalphabetsierungstag und bei der Presse verteilt. Sie haben in Behörden Verständnis geweckt, aber bei den Teilnehmern auch Mut zum Lernen oder auch zu einem zweiten Anlauf bei der Volkshochschule gemacht.

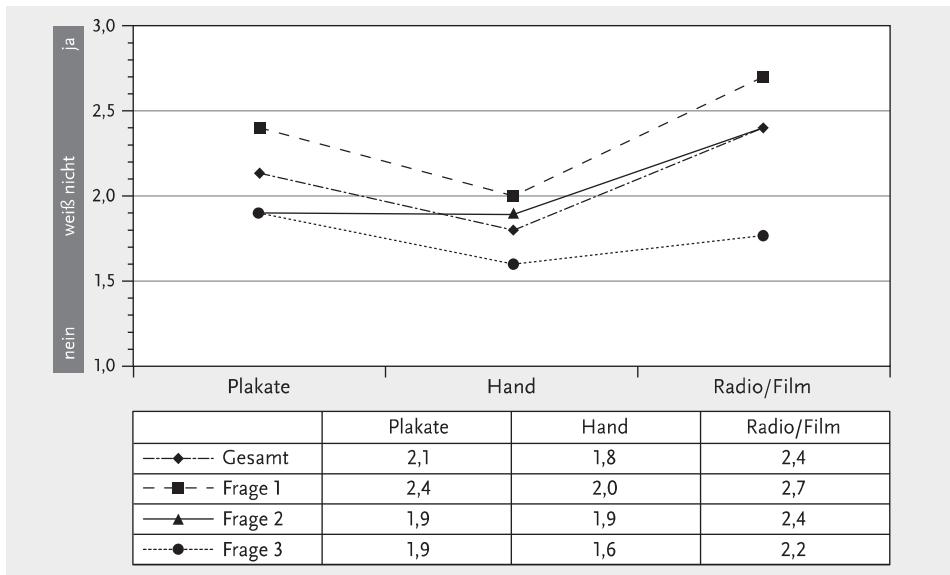


Abb. 6: Vergleich der verschiedenen Materialienkategorien (1 – Thema, 2 – Kontakt, 3 – Impuls)

Auch bei den anderen eingereichten Materialien wird deutlich, dass sie sich sowohl an die Zielgruppe der funktionalen Analphabeten als auch an Angehörige und Multiplikatoren richten. Sie dienen weiterhin zur Sensibilisierung der Öffentlichkeit.

Im Berliner ABC-Projekt (KOMBI Consult GmbH) wurden Werbebanner in U-Bahn-Waggons in drei Berliner U-Bahn-Linien eingesetzt. Dadurch konnte das öffentliche Interesse an der Thematik gesteigert werden, was sich durch vermehrte Presseanfragen und einen hohen Wiedererkennungswert bei Gesprächen über die Thematik widerspiegelt.

Die Volkshochschule Konstanz-Singen hat in Kooperation mit Siemens auf Firmenfahrzeugen und einem Linienbus Werbung/Schriftzüge platziert. Nach Angabe der Volkshochschule hat sich die Anzahl der Kursteilnehmer seitdem verdoppelt. Das Thema ist zudem oft in der lokalen Presse.

Neben den bereits erwähnten Formen der Teilnehmeransprache werden auch Aufkleber, Schreibblöcke, kleine Lesehefte mit Erfahrungsberichten von Kursteilnehmern sowie Stifte genutzt. Aber auch speziell gestaltete Seiten in Volkshochschulprogrammen haben sich bewährt. Multiplikatoren wie ARGEn, Beratungsstellen, Angehörige und Arbeitgeber, so die allgemeine Erfahrung, schicken verstärkt Teilnehmer, wenn ihnen das Kursangebot bekannt ist.

2.4 Sicht der Lerner auf die Zielgruppenansprache

An den EQUALS-Modellstandorten wurde jeweils ein Lerner-Forum eingerichtet, das den Kursteilnehmern die Möglichkeit zu einem Austausch außerhalb des Kurses bot.

Diese wurden u. a. genutzt, um verschiedene Wege der Zielgruppenansprache zu diskutieren. Für die Lerner ist es wichtig, dass die Jobcenter/Fallmanager in den ARGEN über die Thematik Bescheid wissen und die Betroffenen direkt, aber einfühlsam ansprechen. Sie sollten den „Kunden“ in Ruhe erklären, welche Möglichkeiten sie haben, Lesen und Schreiben zu lernen und gleich im Anschluss Telefonnummer, Adresse und Ansprechpartner nennen. Aus Sicht der Lerner ist es problematisch, dass bei den Jobcentern wenig Kenntnis darüber vorhanden ist, wie lange es dauert, bis man sich im Lesen und Schreiben wirklich verbessert. Ganz wichtig ist ihnen, dass die Kurse (auch über einen langen Zeitraum hinweg) finanziert werden, da die Kursgebühren oftmals eine Teilnahmehürde darstellen. Generell finden sie Radio und Fernsehen am besten geeignet, um die Öffentlichkeit zu informieren und Betroffene anzusprechen. Genannt wurden in diesem Zusammenhang auch die Spots vom Alfa-Telefon. Allerdings sollte dort die Nummer länger eingeblendet werden, damit sie auch wirklich notiert werden kann. Flyer werden ebenfalls als eine gute Möglichkeit angesehen. Sie sollten in Ämtern, Einrichtungen wie dem Sozialaufhaus oder auch Krankenhäusern verteilt werden. Im besten Fall übernimmt das vor Ort eine Person, zu der Vertrauen besteht und die die Thematik sensibel ansprechen kann. Wichtig ist den Lernern, dass eine Ansprechperson beim Kursanbieter genannt wird, an die man sich zeitnah wenden kann.

4 Fazit

Die Ansichten der befragten Volkshochschul-Fachkräfte und Lerner aus den Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen machen eines deutlich: Es gibt nicht „den Königsweg“ der Zielgruppenansprache, sondern viele funktionierende. So vielfältig die Zielgruppe ist, so unterschiedlich viele verschiedene Kanäle müssen in der Direktansprache genutzt werden: geeignete Printmedien, Radio und Fernsehen. Doch auch über Lernspiele⁴ oder das Internet⁵ können Erwachsene mit Schriftsprachdefiziten erreicht werden. Das Lernportal www.ich-will-lernen.de zeigt, dass entsprechende Angebote von vielen genutzt werden.

Ganz wesentlich für den Erfolg der Zielgruppenansprache ist jedoch die Gewinnung von Multiplikatoren. Sie müssen qualifiziert und sensibilisiert sowie durch geeignete Materialien informiert werden. Netzwerkarbeit schafft dabei die geeignete Grundlage, um Multiplikatoren für das Thema Schriftsprachkompetenz zu gewinnen. Insbesondere gegenüber Institutionen, die aufgrund hoher Personalfluktuation und vielfältiger Adressatengruppen hier nicht den zentralen Fokus setzen, ist mitunter ein langer Atem erforderlich. Die entstehenden Kooperationen ermöglichen es zudem, Angebote lebensnah und in Anschluss an bestehende Strukturen zu erweitern (siehe u. a.

⁴ Das Lernspiel „Winterfest“ spricht Erwachsene mit Lese- und Schreibproblemen an (www.lernspiel-winterfest.de).

⁵ Verwiesen sei hier beispielhaft auf das Projekt „Chancen erarbeiten“, das mit einer Internetkampagne auf junge Menschen abzielt (www.chancen-erarbeiten.de).

die Beiträge Rygulla/Schumann, Hock und Schick in Abschnitt III in diesem Band). Durch dieses Zusammenspiel von Netzwerkarbeit, Multiplikatorenenschulungen und lebensweltnahen Angeboten konnte an den sechs EQUALS-Modellstandorten die Kurszahl von 2008 bis 2010 um 22,0 % und die Belegungszahl um 37,3 % gesteigert werden (vgl. Schneider/Frieling in Abschnitt V in diesem Band).

Die Wege für Erwachsene mit Grundbildungsbedarf in entsprechende Lernangebote erfordern im besonderen Maße Gestaltung. Sie brauchen jemanden, der ihnen die Richtung weist und sie anregt, diese einzuschlagen. Rampen, Geländer und offene Türen müssen das Gehen erleichtern. Und die Wege müssen zu Orten führen, die sie akzeptieren können und an denen sie auf Akzeptanz stoßen. Unterwegs darf die Orientierung nicht verloren gehen, damit möglichst viele Erwachsene auch in den formellen Lernprozessen ankommen. Daher ist es unabdingbar, mit wenig Schrift ein Zeichen zu setzen!

Literatur

- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2011):** leo. – Level-One Studie. Presseheft. Hamburg, im Frühjahr 2011. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/02/leo-Level-One-Studie-Pressehefti.pdf>
- Huntemann, Hella/Weiß, Christina (2010):** Volkshochschul-Statistik, Arbeitsjahr 2009, 48. Folge. DIE. URL: www.die-bonn.de/doks/huntemann1001.pdf
- Rosenbladt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2011):** Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband
- Schneider, Karsten/Ernst, Annegret/Weckauf, Rita (2009):** Materialien zur Teilnehmergegewinnung in der Alphabetisierung und Grundbildung. URL: www.grundbildung.de/file-admin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/EQUALS/Ergebnisse/Gesamtfassung_Broschüre_Materialien_zur_Teilnehmergegewinnung_2010.pdf
- Tröster, Monika (2005):** Alphabetisierung/Grundbildung – Kursentwicklung an den Volkshochschulen. DIE-Fakten. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_05.pdf

Interorganisationale Netzwerke in der Erwachsenenalphabetisierung und ihre Schnittstellen zu Organisationen

JOHANNA SCHNEIDER/DIANA ZIEROLD

EQUALS hat der Erwachsenenalphabetisierungsarbeit den Impuls gegeben, interorganisationale Netzwerke – lokale Alpha-Bündnisse – aufzubauen, um dadurch die Wahrnehmung und die Handlungsspielräume zur Bearbeitung von funktionalem Analphabetismus zu erweitern (vgl. dazu Schneider/Wagner in Abschnitt II, Schneider/Hendel/Ernst in Abschnitt IV; Heil/Weihrauch in Abschnitt III). Nachdem in diesem Band in Abschnitt III bereits viele Facetten der Wirkung von Netzwerkarbeit hinsichtlich der Lernangebotsentwicklung präsentiert wurden, wollen wir hier nun einen Blick auf den Hintergrund dieser Aktivitäten werfen – die Kontakt- und Kommunikationsformen der beteiligten Organisationen und Fachkräfte. Der Beitrag wird Ausschnitte und Erkenntnisse aus der theoretischen und empirischen Bearbeitung dieses Anliegens vorstellen. Hilfreiche Erklärungsmöglichkeiten finden wir dazu in dem kommunikationstheoretisch interpretierten Modell, das uns die Systemtheorie vorlegt. Es soll insbesondere ermöglichen, die Schnittstelle zwischen Netzwerk und Organisation durch die Lupe anzuschauen und deren Mechanismen zu erkunden. Wir werden zur Beantwortung oder auch zur Weiterführung der Fragen, die im Projekt gestellt und diskutiert wurden, einige Ergebnisse der vor allem im Rahmen der Evaluation gewonnenen qualitativen Daten zu den Gesamtnetzwerken vorstellen und auf den Handlungszusammenhang der lokalen Alpha-Bündnisse beziehen. Gleichzeitig wird der Entwicklungsstand der über die Projektlaufzeit von zwei Jahren erreichten Netzwerkarbeit skizziert.

1 Zum theoretischen Blick auf soziale Netzwerke

Soziale Netzwerke können als ein spezifisches Beziehungsgefüge verstanden werden. Im Alltagsverständnis ist es ein Gefüge, das nicht durch formale Kommunikationsregeln gekennzeichnet ist wie beispielsweise eine Institution. Die Reichweite erstreckt

sich über die einer Gruppe, die ein Ziel verfolgt, hinaus. In unserem Projektzusammenhang sind an den Modellstandorten zwei Netzwerkphänomene von Bedeutung und untersucht worden: (1) die informellen, meist „unsichtbaren“ Beziehungen zwischen Personen als Organisationsvertreter und (2) die initiierten, strategischen „sichtbaren“ Netzwerkgruppen mit ihren Arbeitsformen. Die sichtbare Form stellt ein organisiertes Netzwerk mit eigenen Aufgabestellungen dar. Ihr wird eine Wirkung auf die informellen „unsichtbaren“ Beziehungen zugeschrieben.

Für die allgemeine theoretische Erklärung von sozialen Netzwerken können zwei Hauptströmungen herangezogen werden. Häufig wird das Netzwerk formal definiert als ein abgegrenztes Set von Knoten und Kanten. Die Knoten sind als Akteure adressierbar und die Kanten sind die Beziehungen zwischen den Knoten (Jansen 2006: 90). Die Grundeinheit stellt die Dyade dar, über die der Zugang zu neuen Knoten möglich wird.

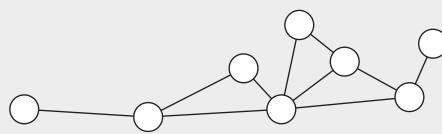


Abb. 1: Schematische Darstellung eines sozialen Netzwerkes

Dieser Strukturbegriff der formalen Netzwerkanalyse geht von dauerhaften Beziehungsmustern aus (Kämper/Schmidt 2000: 215), die die Formen der sozialen Einbettung bestimmen. Er berücksichtigt vor allem die Kontexteingebundenheit menschlichen Handelns (dazu eingehender in Bezug auf die Erklärung des funktionalen Analphabetismus bei Wagner in Abschnitt II zur sozialen Einbindung). Über dynamische Aspekte, z. B. darüber, welche Entwicklungen sich innerhalb des Knotens (oder des Akteurs) vollziehen und welche Mechanismen wirken, kann mit Hilfe dieser Theorie keine Aussage gemacht werden. Albrecht (2008) schlägt dazu die Verwendung einer kommunikationstheoretischen Orientierung in der sozialen Netzwerkanalyse vor. Wir folgen dieser Idee und wollen Netzwerke und Netzwerkdynamiken zwischen Interorganisationssystemen durch die Anwendung des systemtheoretischen Kommunikationsbegriffes erklären.

Luhmanns (1984) Gesellschaftsbegriff baut gleichsam auf einem Kommunikationsbegriff auf. Netzwerke werden in spezifischer Weise durch Kommunikation gebildet. Tacke (2000) entwirft dazu ein empirisches Konzept, dem wir in vier theoretischen Hauptschritten nachgehen: (1) der *funktionalen Differenzierung* von Kommunikation und (2) der *polykontexturalen Einbindung* von Akteuren und (3) den Mechanismen von *Beobachtung, Kommunikation* und (4) der *Adressensuche über „sensitive Punkte“ in Organisationen*. Mit den eingeflochtenen empirischen Ergebnissen wird der Stand der Netzwerkarbeit an den EQUALS-Standorten veranschaulicht.

2 Funktionale Differenzierung von Kommunikation

Die Alpha-Bündnisse streben eine Erweiterung und Verbesserung der Alphabetisierungs-/Grundbildungsarbeit an – ausgehend von den Volkshochschulen über die Vernetzung von Akteuren der Erwachsenenbildung, Arbeitsverwaltung, Kommunalpolitik und -verwaltung, der Jugendhilfe, der Familienbildung und beruflichen Bildung, der Sozialen Dienste usw. Meist werden die Bildungsorganisationen im Interesse der „Sensibilisierung und Teilnehmergewinnung“ aktiv.

Mit den Grundannahmen der funktionalen Differenzierung von Gesellschaft sehen wir die genannten Organisationen einer spezifischen gesellschaftlichen Funktion und Kommunikationsweise zugeordnet. Der Begriff der funktionalen Differenzierung bezieht sich auf die Kommunikation in den Gesellschaften der Moderne. Die Ausdifferenzierung von Kommunikation wird als funktional bezeichnet, weil sie Gesellschaften entlang der Funktionsgesichtspunkte differenziert und damit eine Ordnung hin auf die Steigerbarkeit des Erfolgs der Ordnung selbst prozessiert (vgl. Luhmann 1998). „Wie immer auch die Mannigfaltigkeit der Weltdinge und -begebenheiten geordnet sein mag und welcher auch der funktionale Gewinn einer solchen Ordnung sei, entscheidend bei einer funktionalen Differenzierung ist, dass sich die soziale Kommunikation um diese Ordnung so gestaltet, dass sie sich um bestimmte Handlungszusammenhänge (wie das Recht, die Politik, die Wirtschaft, die Erziehung, die Kunst, die Religion) sammelt und sie voneinander so differenziert, dass sie zur Entfaltung ihrer spezifischen „Logik“ um so freier werden. Dies tun sie, indem sie Prozessier- und Organisationsformen wählen, die ihre Abhängigkeit von und Angewiesenheit auf andere der übrigen Handlungszusammenhänge weitestgehend reduzieren.“ (Ebd.: 355–356) Funktionssysteme sind damit als spezifische Kommunikationsweisen (-systeme) zu verstehen: die wissensvermittelnde Kommunikation der Erziehung, die gewinnorientierte Kommunikation der Wirtschaft, die Macht- bzw. strategische Kommunikation der Politik, die inklusionsvermittelnde Kommunikation der Wohlfahrt (vgl. Schneider/Wagner in Abschnitt I).

Diese Kommunikationssysteme erbringen eine Funktion für die Gesellschaft und Leistungen füreinander. Seit der Industrialisierung entwickeln sich Gesellschaften bspw. in Europa von einer stratifikatorischen Differenzierungsform mit ungleichen über- und untergeordneten Teilen (Schichtungsgesellschaft) in die mittlerweile vorherrschende funktionale Differenzierung, in der die Schichtung unterlaufen wird zu gunsten von Themennetzwerken wie Politik, Wirtschaft, Recht, Religion, Familie etc. (vgl. Luhmann 1984). Dieser Übergang von der stratifikatorischen in eine funktionale Ordnung geht nach dem systemtheoretischen Verständnis mit einer gesellschaftlichen Verflüssigung von sozialen und zeitlichen Bindungen sowie sozialstrukturellen Positionierungen und der Veränderung von Inklusionsmodi einher (vgl. Tacke 2000: 297).

In der funktional differenzierten Gesellschaft sind Beziehungsmöglichkeiten eines Individuums nicht mehr (ausschließlich) durch eine Schicht determiniert. Dafür geraten sie in den „Inklusionssog von Funktionssystemen“ (Luhmann 1997: 738; Tacke

2000: 297) und werden darüber hinaus durch Organisationen und Interaktionen in je spezifischer Weise selektiv ausgewählt und geprägt (vgl. Tacke 2000: 297). Funktionale Differenzierung ist nur möglich, wenn Individuen nicht mehr eine Position in der Sozialstruktur einnehmen (bspw. eine Totalinklusion in eine Schicht, die den Lebenslauf und seine Möglichkeiten von der Geburt bis zum Tod determiniert), sondern auf der Grundlage von Exklusion („Freisetzung“) nunmehr unter je eingeschränkten Gesichtspunkten in differenzierten Kontexten an Kommunikation teilnehmen (Inklusion). Von der Funktion der Systemkontakte (Funktionssystem/Organisationen/Interaktionen) her entscheidet sich, unter welchen spezifischen (funktionalen) Gesichtspunkten Individuen als Adressen für Kommunikation in Anspruch genommen werden.

Die funktionale Differenzierung der modernen Gesellschaft reduziert diese diffuse Weltkomplexität und ermöglicht dadurch den Aufbau spezifischer und differenter Teilsystemkomplexitäten, zu denen im Idealfall jedes Individuum gleichen Zugang hat. In einer demokratischen Gesellschaft wie der unseren gelten beispielsweise Chancengerechtigkeit und Gleichberechtigung als zentrale Werte.

In Bezug auf Netzwerke geht die Systemtheorie davon aus, dass diese Struktur sich komplementär etabliert, wobei Netzwerkbildungen als sekundäre Ordnungsbildungen aufgefasst werden können, die auf funktionale Differenzierung aufbauen. „Das Verhältnis von System und Netzwerk wäre dann grundsätzlich so zu verstehen, dass die Problemstellungen und Leitgesichtspunkte ausdifferenzierter Systeme zunächst Teilnahmebedingungen festlegen, auf deren Grundlage dann Netzwerke – im Sinne selektiver Ansteuerung von adressierbaren Positionen“ (Tacke 2000: 298) zustande kommen. Es kommt zu einer Heterarchisierung und es bleibt ein Spielraum für die Bildung von Verknüpfungen zwischen den Funktionssystemen sowie für allerlei Varianten (vgl. Clan 2006: 256–557). Das Netzwerk an sich betrachten wir somit als eine Entwicklung, die parallel zur Ausdifferenzierung von Funktionssystemen und Organisationen stattfindet. Während vor 40 Jahren die Effekte von Interorganisationsnetzwerken eher zufällig genutzt und nur im Privaten thematisiert wurden, werden sie aufgrund ihrer Möglichkeiten für den Erfolg von Organisationen hinsichtlich Adaption und Innovation zunehmend planerisch und gestaltend in Unternehmensstrategien, bspw. durch die Einrichtung von Koordinationsstellen oder Projektmanagementfunktionen, einbezogen. Das Netzwerken kann als Teil von Professionalität und Organisationsstrategie betrachtet werden.

In diese Entwicklung ist auch die Initiative der Alpha-Bündnisse einzugliedern. Zur Lösung der Problemstellung einzelner Funktionssysteme (Bildung, Politik, Wirtschaft) hinsichtlich „Bildungsbenachteiligung“ und „Bildungszugänge“, „sozialer Teilhabe“, „lebenslangen Lernens“ trägt eine Adressierung von all denjenigen Organisationen und Personen bei, die mittelbar oder unmittelbar mit den Adressaten befasst sind und auf ihre Weise auf das gestellte Problem reagieren können oder sollen. Diese Einrichtungen ihrerseits reagieren auf die Adressierung mit ihren Problemstellungen. Die Herausforderung der EQUALS-Modellstandorte liegt in der Verständigung und

Kooperation von Organisationen unterschiedlicher Funktionssysteme (Bildung, Wohlfahrt, Verwaltung, Politik, Recht), deren Kommunikation und Verständigung durch polykontexturale Einbindung und Ansprache möglich ist, wie dies im folgenden Abschnitt erläutert wird.

3 Individuelle Adressen – Polykontexturalität und Geschichte

Der Begriff der Adresse hat einen weiteren grundlegenden Erklärungswert für die systemtheoretische Netzwerkdiskussion. „Eine soziale Adresse ist ein in der Kommunikation für Kommunikation erzeugtes Zurechnungsartefakt, ein mehr oder weniger ausgearbeitetes Profil aus Eigenschaften und Verhaltensweisen, mit dem personalisierte Andere in der Kommunikation identifiziert und ausgestattet werden und mit dem die Kommunikation als Unterstellung operiert“ (Tacke 2000: 300). Die interorganisationale Netzwerkarbeit beginnt mit einer Problemstellung, wie beispielsweise der „sozialen Teilhabe“ in den EQUALS-Netzwerken. Dieses Problem liegt unterhalb der Funktionslogiken von Organisationen und wird mit einer (offenen) Suche nach Problemlösungen, indem anderen Adressen ein Beitrag hierauf unterstellt wird, der diesen selbst nicht bewusst sein muss. Viele Organisationen werden dadurch Netzwerkpartner.

„Wir haben sie [die Koordinatorin des Alpha-Bündnisses] hier schon über einen längeren Zeitraum gekannt und wenn ich mich recht erinnere, hat [sie] darauf aufmerksam gemacht und wir haben dann von der Volkshochschule mal die E-Mail bekommen mit dem Hinweis, hier soll so was aufgebaut werden, haben sie nicht Interesse, aufgrund der Tatsache, dass sie da schon wirksam waren, in diesem Alpha-Bündnis mitzumachen. Sie wusste ja ganz einfach, dass wir derartige Dinge machen, und hat darauf hingewiesen, dass es möglicherweise sinnvoll ist, uns dort in dieses Netzwerk mit einzubinden.“ (W_167–179)¹

Erst im Laufe der Kommunikation kann sich an diese andere Adresse eine Vielzahl von Unterscheidungen anlagern und sie so zu einer „komplexen Adresse“ machen. Die Alpha-Bündnisse haben nicht in jedem Fall beim Punkt null begonnen. Häufig wurde bereits auf Bekanntschaft aus anderen Kommunikationszusammenhängen zurückgegriffen, die durch das Projekt in einen neuen Kontext gestellt wurde. Daraus konnte sich für jeden Beteiligten ein (neues) Potential erreichbarer Adressen bilden wie ein „Visitenkartenheft“. Visitenkarten werden bei einer persönlichen Begegnung überreicht. Dies ist eine Voraussetzung für Erreichbarkeit. „Jede durch einen Namen repräsentierte Adresse [verweist] auf eine auf Systemkontexte bezogene Geschichte der Kontakte [...], die ihr ein individuelles Profil der Adressabilität verleiht“ (Tacke 2000: 303). Ein zusammengestelltes individuelles Adressbuch stellt jedoch noch kein Netzwerk dar, sondern es ist lediglich als ein Adresszusammenhang zu verstehen, der einen

¹ Alle Zitate sind für die Darstellung in diesem Beitrag stilistisch bearbeitet.

Adressenpool für mögliche Netzwerkbildung oder -aktualisierung darstellt. Zur Netzwerkbildung helfen dann nur die wirklich mobilisierbaren Adressen (ebd.: 303).

Es zeigt sich, dass die Addressabilitätsentwicklung durch Räume, „Geschichten und Karrieren der Teilnahme an differenzierten Systemkontexten“ ermöglicht wird (Tacke 2000: 300). Diese Interaktion unter Anwesenden und die Geschichtenentwicklung wurden über die Netzwerktreffen der Alpha-Bündnisse in Gang gesetzt und über weitere gemeinsame Aktionen (Hospitationen, gemeinsame Fortbildungen, Veranstaltungen zum Weltalphabetisierungstag u. a.) unterstützt.

„Wir hatten jetzt so eine Fortbildungsveranstaltung von der Volkshochschule und da war tatsächlich ein Mitarbeiter von der ARGE, der uns seine Telefonnummer gegeben hat und den kann ich anrufen.“ (O_540-543)

Zunächst ist die Art der wechselseitigen Gefälligkeiten „an den Kontext gebunden, der sie definiert, die wechselseitigen Beobachtungen der Adressen unter dem Gesichtspunkt möglicher weiterer Gefälligkeiten ist es – im Rahmen des polykontexturalen Profils der Adressen – nicht.“ (Tacke 2000: 304)

Die besprochenen Aspekte von sozialen Netzwerken lassen sich sichtbar machen. Im Projekt wurde dazu nach ca. neun Monaten Projektlaufzeit eine standardisierte Datenerhebung eines Gesamtnetzwerkes mit der Befragung aller Bündnispartner durchgeführt. Die folgenden Abbildungen basieren auf dem für Netzwerkanalysen verwendeten Auswertungsverfahren UCINET².

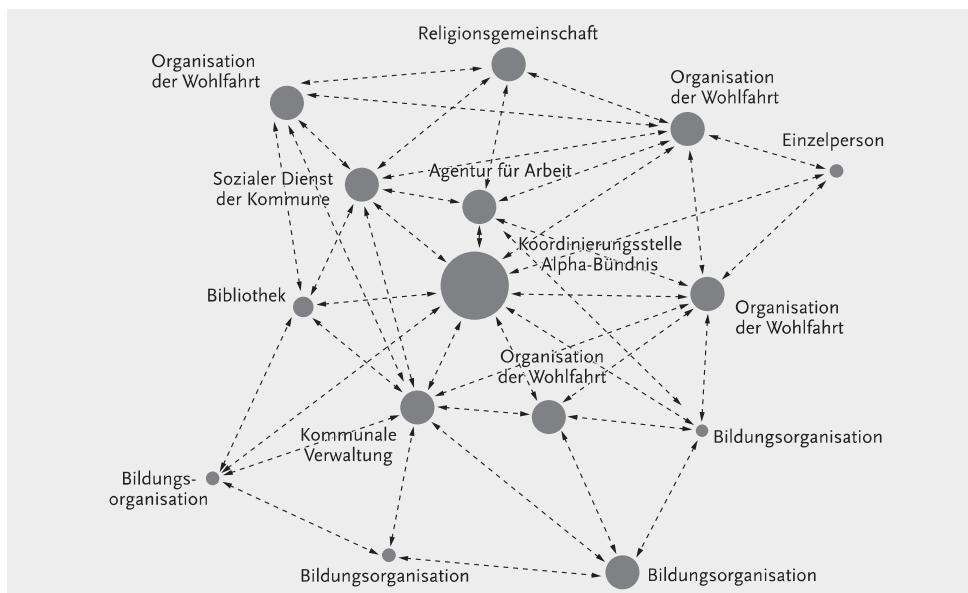


Abb. 2: Bekanntschaftsnetzwerk (großstädtischer Standort)

2 Die Grafiken symbolisieren mit Knoten und Kanten die Akteure und deren Beziehungen zu einer erfragten Dimension. Je häufiger ein Akteur genannt wird, umso größer sind die Knoten dargestellt.

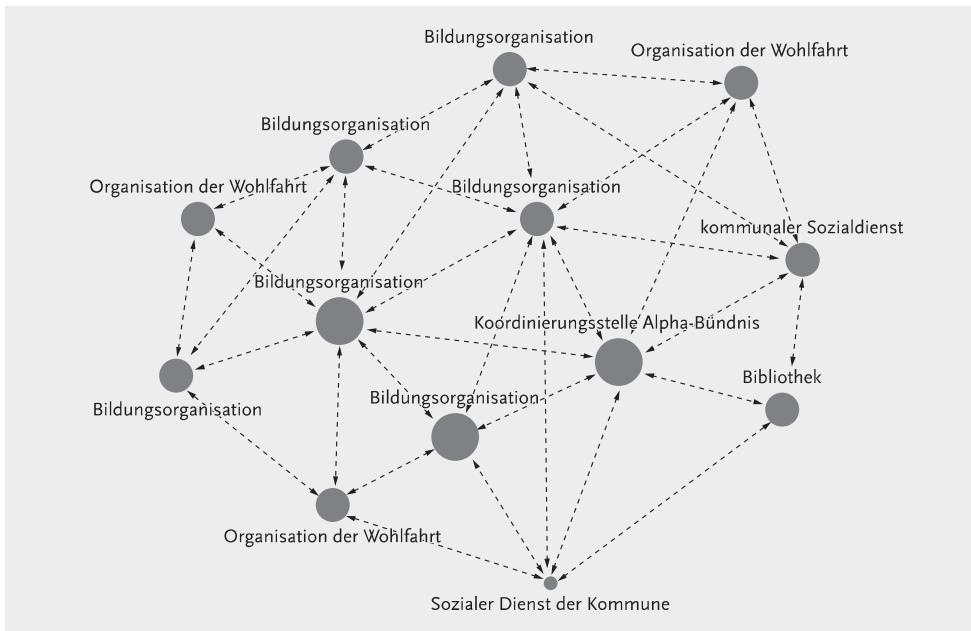


Abb. 3: Bekanntschaftsnetzwerk (ländlicher Standort)

Die mit den ersten beiden Abbildungen visualisierte Dimension „persönlicher Kontakt“ macht zum einen die einzelnen Akteure mit ihren individuellen Adressbüchern sichtbar und verweist auf deren Potential innerhalb des Bündnisses. Zum anderen kann die Erreichbarkeit des Einzelnen im Netzwerk abgebildet werden. Es zeigt sich, dass in beiden Netzwerken kein Akteur von einem anderen abhängig ist. Alle Akteure sind über mehrere Kontakte in das Netzwerk eingebunden. Um das ländliche Bündnis ist das Netzwerk fast geschlossen. Hier kennt jeder jeden. Die Koordinierungsstelle Alphabetisierung, Bildungsträger und Soziale Dienste sind in ein Kontakt Netzwerk und seine noch unspezifisch artikulierten Möglichkeiten eingebunden, das erst beginnt, seinen Horizont zu entfalten. Die Unterstellung von Erwartungen (dass jemand mit der Problemstellung und dem Absender etwas anfangen kann) und die Mobilitätsbarkeit von Möglichkeiten müssen nicht gelingen. In vielen Fällen werden Einladungen nicht angenommen, Rückmeldungen auf Telefonate erfolgen nicht, erbetene Weiterleitungen bleiben aus usw. Wenn Akteure mobilisiert werden können und in die Kommunikation eintreten, sorgt die Kommunikation für Unsicherheit absorbierende Selbstverstärkungseffekte. Netzwerkkonstitution liegt dann vor, wenn eine Adresse, die bestimmte Möglichkeiten repräsentiert, auf eine andere Adresse und ihre Möglichkeiten bezogen wird und zwar im Hinblick auf die mit ihrer Kombination erzeugten Potentiale. Die konstitutive Reflexivität liegt in der Verknüpfung von Möglichkeiten, die neue Möglichkeiten konstituieren (vgl. Tacke 2000).

„Vor allem dann auch einen konkreten Ansprechpartner zu haben, das ist ein unheimlich wichtiger Fakt, weil man sich aus der Runde kennt. Und ich kann den auch personifizieren. Also jetzt hab ich mich auch aus dem ganz anderen Grund mit Herrn A. in Verbindung

gesetzt und den mal angesprochen und witzigerweise war der auch gerade in der Besprechung, so dass der auch von diesem Ganzen wusste. Da kommen dann solche Informationen, die einem sonst verschlossen sind, ja die dann einfach in einem Nebensatz fallen, aber die ich eben ganz aufmerksam für mich notiere, die man ja vielleicht irgendwann mal verwerten kann und das macht's einfach sehr spannend und da entsteht dann so ein Mehrwert, der über das eigentliche Thema hinausgeht.“ (W_291–309)

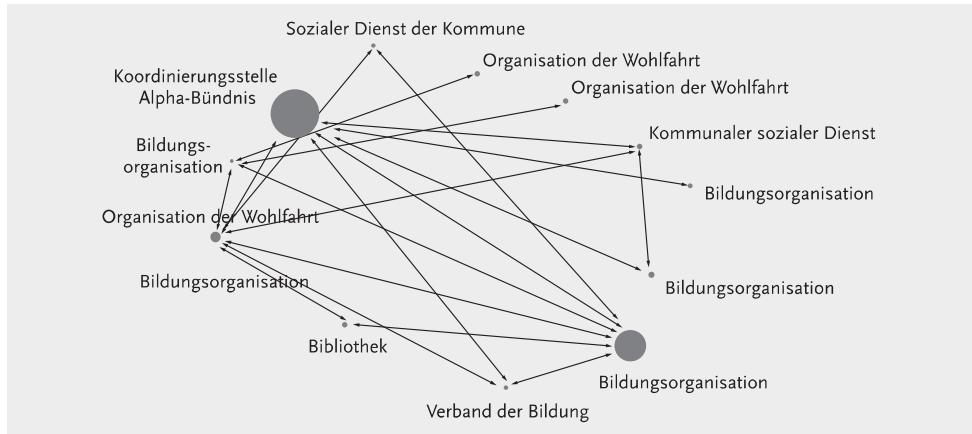


Abb. 4: Informationsfluss zu Alphabetisierungsthemen (großstädt. Standort)

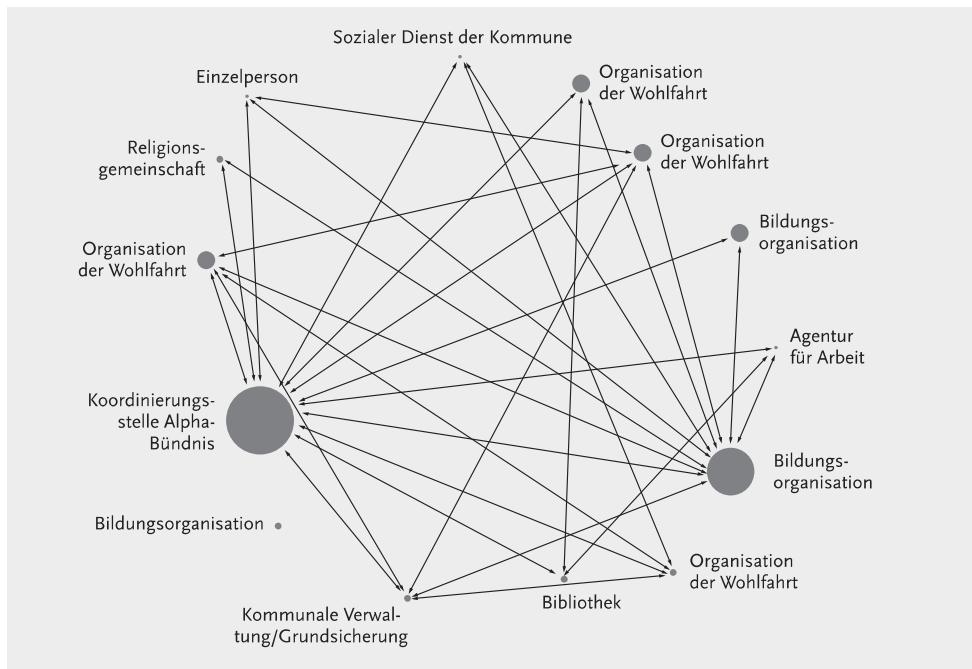


Abb. 5: Informationsfluss zu Alphabetisierungsthemen (ländlicher Standort)

Bezogen auf die mit Alphabetisierung bezeichneten Handlungen ist das Netzwerk ebenfalls im Vergleich zum Ausgangszeitpunkt gewachsen, jedoch ist dies von der Koordinierungsstelle als wichtigem Stakeholder abhängig. Auf die Frage, von welchen Einrichtungen wer Informationen erhalten hat, zeigen sich an dem ländlichen und dem städtischen Standort ähnliche Hierarchisierungen. Die mit Informationsfluss bezeichnete recht niedrigschwellige Netzwerkaktivität zeigt hier, wie stark diese von der Koordinierungsstelle abhängig ist. Es gibt bei den Akteuren keine anderen Kommunikationszentren und/oder Anknüpfungen an andere Netzwerkstrukturen zu ähnlich gelagerten Fragen von Lernschwierigkeiten und niedrigen Bildungsniveaus.

Insgesamt kann von einer Strukturveränderung der informellen Beziehungen an beiden Modellstandorten gesprochen werden. Einen Einblick in die qualitativen Entwicklungen wird der nächste Abschnitt mithilfe des detaillierteren Blickes auf die Beobachtungs- und Kommunikationsformen der einzelnen Netzwerkakteure geben.

4 Beobachtung und Kommunikation in Interorganisationennetzwerken

Netzwerkarbeit wird häufig als Beziehungsarbeit beschrieben. Dies trifft nicht nur auf soziale Netze im Privaten, sondern auch auf interorganisationale Netzwerke zu. Die Beziehungsarbeit stellten im Wesentlichen offene, gegenseitige Kommunikationsprozesse dar, denn über das Mitteilungshandeln werden Akteure in Netze eingebunden. Die Anwendung eines kommunikationstheoretischen Modells aus der Systemtheorie soll daher zur weiteren Erklärung der Mechanismen an der Schnittstelle von Organisation und Netzwerk herangezogen werden. Systemtheoretisch kann diese Stelle anatomisch mit drei Arten sozialer Systeme beschrieben werden: (mindestens) zwei Organisationssysteme und ein Drittsystem – das Interaktionssystem, das das eigentliche Netzwerk konstituiert (vgl. Kneer 2001, Kämper/Schmidt 2000). An dieser Verbindung sind Personen beteiligt, die wir hier systemtheoretisch als psychische Systeme bezeichnen.

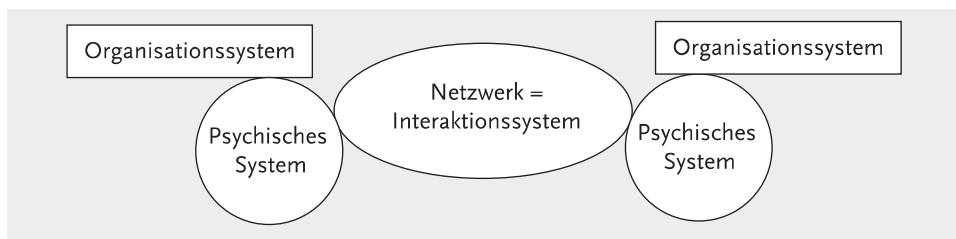


Abb. 6: Schematische Darstellung zu den Schnittstellen des Netzwerkes

Die schematische Darstellung in Abb. 6 will vereinfacht verdeutlichen, dass (i) Systeme – Organisationen und Netzwerke als soziale Systeme, Personen als psychische Systeme

– geschlossen und offen sind: Sie erschaffen ihre Operationen selbstreferentiell, können jedoch die Umwelt beobachten und Irritationen oder Informationen aufnehmen, um sich zu verändern und ggf. anzupassen.³ Im Projektzusammenhang ist davon auszugehen, dass die Netzwerkarbeit mit ihren auf Organisation und Personen gerichteten Veränderungswünschen auf komplexe Systeme (im Unterschied zu trivialen Systemen wie Maschinen) trifft, in deren Operation nicht eingegriffen werden kann. Über das Netzwerk als Kommunikationssystem, in das psychische Systeme⁴ der Organisationsmitglieder gekoppelt sind, können jedoch Veränderungen in der (sehr nahen) Umwelt dieser Systeme erzeugt werden, die zur Anpassung der Organisation führen können (vgl. Tacke 2001). Es können gegenseitige Erwartungsstrukturen aufgebaut werden, die die Systeme für bestimmte Irritationen sensibler machen. (2) Die Operationsweise von sozialen Systemen ist Kommunikation⁵, die Operationsweise von psychischen Systemen ist Denken. Sie können von sich aus nicht kommunizieren. Kommunikationsakte (in Organisationen und in Netzwerken) sind prinzipiell auf das Bewusstsein von Individuen angewiesen, so dass hier permanent eine strukturelle Kopplung eingegangen wird (vgl. Luhmann 1997). Das wichtigste Medium der strukturellen Kopplung zwischen sozialen und psychischen Systemen sind die Sprache und die ihr innewohnende Symbolik. Die strukturelle Kopplung bezeichnet die (begrenzte) Wahrnehmungsfähigkeit eines Systems für die Umwelt und ihre Irritation. Es ist sozusagen der Gegenpart zur Autopoiesis, mit dem das System seine Abgeschlossenheit und Autonomie ein Stück aufgibt. Damit kann ein System nicht nur auf die in ihr entscheidbaren Angelegenheiten mit Ja/Nein reagieren, sondern auch beobachten und „offen“ sein für den Fall von Irritationen und dafür eine Ja-/Nein-Antwort finden (vgl. Luhmann 2004). Redebeiträge geben einen Einblick in psychische Systeme, alle Redebeiträge eines Netzwerktreffens sind aber wiederum bezeichnend für das Kommunikationssystem desselben.

(3) Unterschiedliche Systemarten können nicht miteinander operieren, Systeme nur bedingt. An der Vernetzung von Organisationen sind deshalb Personen (psychische Systeme) beteiligt. Diese sind durch ihre Organisations- und Funktionssystemangehörigkeit stark geprägt, aber auch durch ihre Sozialisation und ihre sonstige soziale Einbettung im Denken bestimmt. Netzwerke ermöglichen den Organisationen durch die „Nutzung“ von Personen und deren nicht nur funktionale, sondern polykontextuale Adressen die Möglichkeit zur differenzierteren Umweltbeobachtung.

3 [3] Ein Vergleich mit dem menschlichen Organismus kann dieses Modell veranschaulichen: Jedes Organ hat seine Funktion und Operationsweise, die von keinem anderen Organ in gleicher Weise übernommen werden kann. Und doch sind die Organe bspw. über Sensoren und Rezeptoren in der Lage Veränderungen wahrzunehmen und darauf zu reagieren.

4 Systemtheoretisch wird nicht von Personen, sondern von psychischen Systemen gesprochen, die wie soziale Systeme (Organisationen, Interaktionen, Gesellschaft) autopoietisch – von der Umwelt abgegrenzt und selbsterhaltend – ihre Operationen ausführen. Im Fall der psychischen Systeme sind es Denkoperationen und Denkmuster, die relativ stabil sind und in die nicht eingegriffen werden kann. Während in sozialen Systemen Sinn über sprachlich-symbolisch Kommunikation prozessiert wird, wird in psychischen Systemen Sinn über Gedanken und Vorstellungen vermittelt.

5 „Ein soziales System kommt zustande, wann immer ein autopoietischer Kommunikationszusammenhang entsteht und sich durch Einschränkung der geeigneten Kommunikation gegen eine Umwelt abgrenzt. Soziale Systeme bestehen demnach nicht aus Menschen, auch nicht aus Handlungen, sondern aus Kommunikationen“ (Luhmann 1986: 269).

Jedes dieser am Netzwerk beteiligten Systeme operiert und beobachtet nun auf seine Weise.

Unter Beobachtung wird eine Operation des Unterscheidens und Bezeichnens verstanden. Durch Beobachtung wird eine Grenzziehung vorgenommen zwischen dem, was für das eigene System (aufgrund von Funktionslogiken) wahrnehmbar und entscheidbar ist und was nicht. Systeme beobachten in diesem Unterscheidungsmodus ihre Umwelt, die sie aufgrund dieser ihrer eigenen Operationen erzeugen.⁶ Umwelt-Informationen gewinnt ein System damit nicht von seiner Umwelt, sondern durch seine spezifische Art, sich seinem spezifischen Entwurf von Umwelt anzunähern, sodass dieser Umwelt dann tatsächlich intern interpretierbare Informationen zu entnehmen sind. So vollzieht sich die Entdeckung der Wirklichkeit – nicht im Sinne einer progressiven Enthüllung vorab existierender Objekte, sondern durch die Erfindung externer Daten (vgl. grundlegend dazu Luhmann 1984, 1986, für den vorliegenden Anwendungszusammenhang des Netzwerkes vgl. Roth 2005: 95). Das heißt, dass jedes psychische und soziale System Gesellschaft nur aus der Perspektive der eigenen Unterscheidungsmöglichkeiten beobachten kann. Damit ist auch die unterschiedliche Bedeutung und Bearbeitung des funktionalen Analphabetismus zu begründen.

Netzwerkarbeit bietet nun durch ihre systematischen Aktivitäten (Gespräche, Netzwerktreffen, Nutzwertanalysen, Hospitationen, Fallbesprechungen etc.) allen Akteuren die Möglichkeit, ihre Unterscheidungsmodi in das Kommunikationssystem einzubringen, zu testen und auf ihre Weise zu verändern. Von den Volkshochschulen ausgehend war dies bezogen auf Schriftsprachkompetenzen und Grundbildung besonders in der kommunalen Verwaltung, der beruflichen Integration und der Wohlfahrt intendiert. Letztlich ist es jedoch ein gegenseitiger Beobachtungs- und Lernprozess, der mit seinen Irritationen auch die Initiatoren der Koordinierungsstellen des Alpha-Bündnisses prägen konnte. Wie sich diese Unterscheidungsformen in der Praxis darstellen, wollen wir anhand der Ergebnisse der qualitativen Netzwerkanalyse und hier mit ausgewähltem Material, das sich auf die Arbeit von Grundsicherung, sozialen Diensten, Wohlfahrtsverbänden und Initiativen an den EQUALS-Modellstandorten bezieht, exemplarisch zeigen. Die Situationsschilderungen nehmen unterschiedliche Aspekte auf. Sie markieren einerseits den positiven Handlungsspielraum, der durch die Netzwerkarbeit erschlossen wurde, und andererseits exemplarisch auch einige Problem- und Entwicklungsfelder.⁷

Situation 1: Die ARGEN als Dienste der Grundsicherung, die zunehmend in kommunale Hoheit übergehen, bearbeiten Alphabetisierungsprobleme sehr unterschiedlich.

-
- 6 Der erste Differenzierungsbegriff steht für die Unterscheidung von einem System, das alle Kommunikation von allem anderen, was nicht Kommunikation ist – vor allem Psyche/Bewusstsein – unterscheidet. Gesellschaft ist bei Luhmann Kommunikation. Die Form der Gesellschaft ist die Form einer Unterscheidung mit zwei Seiten, einer Innenseite und einer Außenseite. Kommunikation auf der Innenseite und alles andere auf der anderen Seite (Luhmann 1997: 595).
 - 7 Im Rahmen der Evaluation und einer Netzwerk-Organisationsanalyse sind nach ca. eineinhalb Jahren Netzwerkarbeit 18 Organisationsvertreter in leitfadenorientierten narrativen Experteninterviews nach ihrem Aufgabengebiet in der eigenen Organisation, ihren Erfahrungen im Alpha-Bündnis und anderen Netzwerken sowie der Integration von Alphabetisierungsthemen mit den Aufgaben der Organisation befragt worden.

Das Spektrum bewegt sich von der eindeutigen Abgrenzung bis zur Bearbeitung von Alphabetisierungsthemen und sogar Finanzierung von Kursangeboten. Eine Leitungskraft, die in engen Kooperationsbeziehungen mit Bildungsträgern und vor allem der örtlichen Volkshochschule steht, benennt ihre Bezüge zum funktionalen Analphabetismus: „*Ja, ich glaube, dass wir unseren Kunden helfen, Fortschritte, Integrationsfortschritte zu machen. Wir sind ja dafür da, den Kunden zu helfen und den Kunden auch in Arbeit zu integrieren und das Wichtigste ist damit auch, dass man praktisch lesen und schreiben kann. Und das ist der Weg, wie man beruflich den Einstieg finden kann Schritt für Schritt.*“ (A_235–238) Die ARGE ist in ihrem Sprachgebrauch den Alphabetisierungsinitiativen sehr ähnlich. Eine längere Beobachtungsgeschichte zwischen Volkshochschulen und ARGEN hat zu einer Adaption an die Logiken der jeweils anderen Einrichtung geführt, wenngleich die Anpassung (nicht nur der Volkshochschulen) eher an die Logiken der Arbeitsverwaltung und des Arbeitsmarktes erfolgt, bedingt durch deren Leistungsmopolstellung. Jedoch ist deutlich, dass sie das Phänomen immer in Zusammenhang mit der Integrations- bzw. Vermittlungsfähigkeit in den Arbeitsmarkt sieht. Das Kriterium „praktisch lesen und schreiben können“ ist vordergründig relevant. Im Vergleich mit anderen Institutionen der Grundsicherung markiert diese ARGE einen Eckfall hinsichtlich der Bearbeitungsmöglichkeiten, die sie durch das Alpha-Bündnis erworben hat.

Situation 2: Das Jugendamt folgt den Logiken von kommunaler Verwaltung und Wohlfahrt. Ein in einer Stabsstelle fungierender Mitarbeiter sieht Analphabetismus so: „*Was von Eltern auch gar nicht kommt, also was anderes kennenzulernen und merken, es gibt noch mehr. Weil Schule zum Teil das auch gar nicht abdeckt. Und da passt zum Teil entfernt eben auch dieses Thema natürlich mit rein. Natürlich gibt's ja dann auch Leute, die dann aufgrund ihrer Sprachmöglichkeiten auch Probleme haben, oder sich das sozial fortpflanzt in der Familie, wenn die Eltern möglicherweise so sind. Aber ich sag mal, das könnte zum Beispiel ein Thema im Sorgerechtsverfahren sein, wie Eltern ihrer Sorgepflicht nachkommen können. Da bin ich jetzt nicht der Fachmann. Im Kita-Bereich weiß ich, weil die Kollegin hier nebenan sitzt, die Sprachstandsfeststellung und dann anschließend die Förderung – wenn man dann präventiv früher anfangen will als die meisten in der Runde im Alpha-Bündnis. Deswegen sehe ich mich da auch richtig, wenngleich auch nicht von der aktuellen Zielgruppe. Natürlich haben wir nicht die Klientel wie in der Volkshochschule. Und unser Part wäre momentan aus meiner Sicht in dem Alpha-Bündnis sekundär eben auch ein wichtiger, aber die anderen Sachen sind vordringlicher abzusichern, so hab ich das jetzt momentan eben auch wahrgenommen.*“ (V_238–267) „Entfernt“ und „zum Teil“ muss das Thema aufgrund der Organisationsfunktion interessieren. Für den Mitarbeiter in seiner Profession stellt es sich in den Zusammenhang von Bildungs- und sozialer Benachteiligung, ohne den Begriff des „funktionalen Analphabetismus“ zu gebrauchen. Irgendwo liegt es zwischen Elternhaus und Schule – dort wo sich Jugendhilfe in seinem Auftrag gesetzlich verortet. Mit den Begriffen „Sorgerecht“ und „Sprachstandsfeststellung“ werden Themen aufgeworfen, die mit der vordringlichen Handlungslegitimation und der öffentlichen Verantwortung verbunden sind. Die Gratwanderung zwischen Kontrolle und Schutz der persönlichen Räume und die ethische

Frage der Zugriffsrechte der öffentlichen Hand werden angedeutet. In der Handlungsrelevanz im Alpha-Bündnis sieht sich die Person in der Warteschleife: „*Wir haben hier regelmäßig alle zwei Wochen Dienstberatung, wo die Leitungskräfte alle drin sind. Da hab ich eine Andeutung gemacht, dass ich in dem Alpha-Bündnis für das Jugendamt bin. Und habe gesagt, wie wollen wir das einspeisen, über den Regionaldienst oder generell? Und dann kam eben die generelle Entscheidung: Ja, also wenn ihr dann was habt, das wäre dann Thema für eine Dienstberatung. Sagt mir, wann ihr im Alpha-Bündnis so weit seid, dass ihr was vorstellen könnt, substantiell, also worum es geht, wo es hingehört und welche Möglichkeiten es gibt. Das warte ich momentan eben ab, weil ich dann in beide Richtungen ein bisschen in der Warteschleife stecke. Da hab ich was eingespeist, kriege das mit den anderen nicht zusammen, und hier sagen sie gerne, aber wir sind noch nicht so weit, im Alpha-Bündnis.*“ (V_762-777) Die Themen, die im Bündnis obenauf sind, haben (noch) keine konkrete Verbindung zu den Aufgaben des Mitarbeiters bzw. seine Fragen haben (noch) keine Passung im Alpha-Bündnis gefunden. Diese Wahrnehmung kann als typisch für die vielen Verwaltungsbereiche der Wohlfahrt betrachtet werden. Einmal wurde die Metapher des „Grabens“ i. S. einer Kluft verwendet. Theoretisch wird der Unterscheidungsmodus „nicht lesen und schreiben können“ in Zusammenhang von Inklusion anerkannt. Fachpraktisch findet er keinen Erfahrungsbezug.

Mit Situation 3 wenden wir uns Familien- bzw. Stadtteilzentren und damit einem Arbeitsbereich der Wohlfahrt zu, der durch Volkshochschulen auf der Suche nach der Entwicklung niedrigschwelliger Alphabetisierungsarbeit häufig um Kooperation gebeten wurde. Eine Mitarbeiterin eines Familienzentrums arbeitet hauptsächlich mit Migranten: „*Flüchtlinge ohne Zugang zu den Integrationskursen*“, „*viele ältere Migranten aus der ersten Gastarbeitergeneration, die etwas auffrischen wollen*“ und „*Leute, die aus psychosozialen Gründen die Integrationskurse abbrechen, lange arbeitslos waren*“. „*Es ist ein Teilnehmerkreis, der seine Sprache unsystematisch erworben hat, die kommen in so einem Regelkurs auch nicht sehr gut zurecht.*“ (F1_18-32) Die Mitarbeiterin gibt Deutschkurse und nähert sich von dieser Zielgruppe aus dem neuen Thema, indem sie Parallelen zieht: „*Die Migranten haben viel zu wenig Kontakte*“ (zu Deutschsprachigen) und haben „*oft sehr große Hemmungen, Deutsch zu sprechen, umgekehrt haben die Leute aus den Alphabetisierungskursen ja auch ihre Hemmungen, ihre eigenen Probleme, natürlich sind das nicht die gleichen. Aber es gibt einfach Parallelen und das fand ich interessant.*“ (F1_120-127) Ähnliche Zielgruppen werden in einem anderen Familienzentrum gesehen. Es werden Kurse angeboten „*für Leute, die eben nicht an so einem [Integrationskurs] teilnehmen können, die also entweder keine Genehmigung dafür bekommen, weil ihr Aufenthaltsstatus noch nicht geklärt ist oder die Kinder haben und nicht wissen, was sie mit denen in der Zeit machen sollen. Es ist überwiegend für Frauen gedacht, weil sie doch oftmals nicht so privilegiert sind.*“ (F2_24-31) Zum Anliegen der Kurse teilt die Kursleiterin mit: „*Wir können hier auch nur über einen gewissen [Zeitraum] überbrücken, dann leiten wir sie weiter in Kurse, wenn sie dann so einen Integrationsschein bekommt, dass ich dann auch, weil ich an der Volkshochschule arbeite, sagen kann, dieser Kurs wäre jetzt für dich passend. Wir bereiten dich so ein bisschen drauf vor, wir gewöhnen dich so ein bisschen ans Lernen und dann kannst du, dann fängt der Kurs an. Also gleitender Übergang. Das ist auch ein sehr reger Austausch*

zwischen den Kursteilnehmern, also dass sie sich sehr öffnen in so einem entspannten Rahmen. Eben Lerncafé, wo Tee, Kaffee und bisschen was zu knabbern da ist und es noch nicht Schule ist. Und jeder wird eben von mir auf seinem Niveau abgeholt. Jeder hat unterschiedliche Dinge erlebt, Unterschiedliches bisher gelernt und braucht mal mehr Lesen oder mehr Schreiben, Mathematik, Alltagssprache und das bekommen sie hier auch meistens.“ (F2_74–93)

Die Zitate aus den Familienzentren lenken die Aufmerksamkeit darauf, wie Fachkräfte mit engem Adressatenkontakt mit der Information zum funktionalen Analphabetismus umgehen. Sie beobachten ihre Zielgruppe genauer. Ein Lernmodus des psychischen Systems wird durch die Parallelisierung sichtbar. Diese kann hier als funktionale Äquivalenz aufgefasst werden, denn zwei unterschiedliche Gruppen werden verglichen, Parallelen wahrgenommen, die ähnliche und sogar gleiche Handlungsformen rechtfertigen und anwendbar machen. So lernt das psychische System und integriert die neue Differenzierung in das eigene Beobachtungsschema, ohne genau zu wissen, „wie das bei den deutschsprachigen Alphabetisierungsteilnehmern“ ist.

In Kombination mit dem häufig verflochtenen Thema des Cafés und des Bewirtens wird der konkrete Ort der Integration (halböffentlicher Raum, in den Bewohner und Fremde kommen können) auch ein symbolischer Ort. In unserem Zusammenhang sei auf die interaktive und integrative Bedeutung des Essens hingewiesen. Denn gemeinsam Essen und Kochen scheint eine Ausgangsbasis für weiteres Handeln am neuen Lernort darzustellen und hat integratives Potential. Menschen erleben die Fürsorge für ihre basalsten Bedürfnisse und Gastfreundschaft, die sie nicht auf ihre Probleme reduziert. In der egalisierenden Situation gemeinsamen Essens und Kochens werden sie zu Teilnehmern und Teilhabern einer Tischgemeinschaft, in der Distanz abgebaut wird (vgl. Rose/Sturzenhecker 2010).

Insgesamt ordnet sich in den Angeboten die pädagogische der inklusionsvermittelnden Funktionslogik unter. Es zeigt sich eine auf den Einzelnen bezogene vordergründige beziehungsorientierte Kommunikation, die an die Kursleiterin, das Familienzentrum bindet, situativ pädagogisch wirkt und ggf. die Brücke zur „richtigen Schule“ herstellt. Die Leiterin der Einrichtung: „*Es ist aber auch ein Stück die Beziehung zur Kursleiterin und wenn es die Kursleiterin schafft, dann ein recht persönliches, recht verbindliches Verhältnis zu schaffen, dann fällt es natürlich den Kursteilnehmerinnen auch wieder leichter, dann noch mal zu kommen und noch mal zu kommen.*“ Darauf die Kursleiterin: „*Ja, wir haben eine Kursteilnehmerin, da ist das Kind sehr oft krank. Ich fahr' sogar nach dem Unterricht noch bei ihr vorbei und geb' ihr was in den Briefkasten. Das ist dann wirklich schon eine sehr intensive Aufbauarbeit. Aber das macht es auch aus. Wenn die Beziehung zu mir nicht stimmt, dann bringt sie, dann bringen sie auch keine neuen Kursteilnehmer mit.*“ (F2_122–228)

Die Ausrichtung der Arbeit der zwei Familienzentren in ihrem Fokus auf Migrationssituationen ist häufig anzutreffen. Trotz Bemühens ist es im Projekt nicht sicher gelungen, gerade durch die niedrigschwellingen Angebote die Zugänge für deutschsprachige Personen mit Schriftsprachschwierigkeiten zu erleichtern. Die Wohlfahrts-

institutionen gehen eher auf anerkannte Inklusionsthemen wie Migration zu und nehmen hier das Thema mit in den Blick. Situationen vorhandener Zielgruppen erfahren durch die Fachkräfte der Sozialen Arbeit selten eine neue Differenzierung.

Zwischenfazit: Anschlussfähige Kommunikationsprozesse im Sinne von Mitteilungs-handeln konstituieren das Netzwerk. Die Einbettung in irgendein Kommunikations-system ermöglicht Beobachtung, Irritiertwerden und Lernen von den Perspektiven anderer Akteure. Interessant ist es, der Verarbeitung der Bündnisthemen in den be-treffenden Organisationen zu folgen. Deutlich wird dabei, dass solche Kommunikati-onsprozesse in den Alpha-Bündnissen in Gang gesetzt wurden. Die Information zu Themen wie Schriftsprachschwierigkeiten konnten von den Initiatoren transportiert werden. Wichtig scheint jedoch, die Rückkopplung und die jeweils spezifischen Un-terscheidungsmodi noch bewusster in die Kommunikation zumindest in der Netz-workgruppe einzuspeisen. Letztendlich geht es im Bündnis nicht darum, die Hand-lungen auf funktionalen Analphabetismus als Bildungsthema allein auszurichten, sondern die „fremden“ Organisationsaufgaben und -prozesse zu erkunden und eine gemeinsame Problemdefinition zu finden oder die Unterschiede anzuerkennen. Will-ke sagt: „Fragen müssen gestellt werden, um überhaupt einen Zugang zu komplexen Systemen zu bekommen“ (Willke 2005: 73). Vorstellbar ist dies bei gegenseitigen Be-suchen, Hospitationen, Fallbesprechungen, Expertengesprächen und anderem mehr (vgl. dazu Ernst/Schneider in Abschnitt IV).

5 Adressatensuche und „sensitive Punkte“ in Organisationen

In der Netzwerkarbeit wird immer wieder betont, dass es wichtig ist, die Leitungs- und Fachkräfteebene einzubeziehen. Die spezifischen Beiträge der Ebenen können mit-hilfe des empirischen Materials sichtbar gemacht werden.

In formalen Organisationen werden entsprechend der Funktionslogik und der „hidden agenda“ die Entscheidungsprämissen aufgebaut und Kommunikationsregeln gene-ralisiert, die die interne Interaktion verlässlich regeln sollen. Entscheidungsketten sind dann dazu da, Problembehandlungen zu effektivieren und Unsicherheiten zu absor-bieren (vgl. Miebach 2009: 202). Von außen lassen sich Entscheidungsmuster in Form von Hierarchiestufen, formellen und informellen Kommunikationswegen, Stel-lenbeschreibungen, Einstellungsverfahren, Programmen, Planungen usw. beobach-ten, die die entscheidbaren Dimensionen innerhalb der grundlegenden Entschei-dungsprämissen einer Organisation behandeln. Entscheidungsketten müssen an sensiblen Gliedern angesprochen werden, um in Organisationen etwas zu installieren. Jede Organisation kann jedoch auch mit Unsicherheiten und Unbestimmtem, die nicht in formalen Strukturen abgefangen werden, umgehen. Hier greift die Organi-sationskultur (vgl. Luhmann 2000) mit ihren selbstverständlichen Normen und Wer-ten, die von jedem verstanden und akzeptiert werden, der mit der Organisation vertraut

ist. Aber auch die Organisationskultur bewegt sich nicht außerhalb der grundlegenden Entscheidungsprämissen (die die Funktionslogik betreffen). Ihre spezifische Funktion besteht nur darin, dass unter der Bedingung von Unsicherheiten die Systemoperatoren auch dann weiterlaufen können, wenn keine eindeutigen operationalen Entscheidungswege fixiert sind. In diesem Falle wird auf vertraute Kommunikationen und Werte als Anhaltspunkte für die Kommunikation zurückgegriffen. Organisationskulturen orientieren sich zum einen an allgemeinen gesellschaftlichen, philosophischen und zum anderen an fachpolitischen Diskursen.

Um durch die Netzwerkarbeit zur Veränderung beizutragen, müssen Logiken und Organisationskulturen sowie die kritischen Parameter und Prozesse eines Systems ausfindig gemacht werden. Willke spricht von Druckpunkten („sensitiven“ Punkten) des Systems (Willke 2005: 73). Diese Druckpunkte zeigen sich in Zusammenhang von Positionen innerhalb von Entscheidungsketten.

Im Vergleich der Situation von ARGE und Jugendamt zeigt sich neben der unterschiedlichen Länge der Beobachtungsgeschichte die unterschiedliche Sicherheit in der Adressierung. Zwischen ARGEN und Bildungsträgern sind Positionen und Prozedere gegenseitig einseh- und nutzbar. Es ist klar, wie mit Vermittlungen und Eingliederungsvereinbarungen umzugehen ist, welche Ansprechpartner es gibt. Auf Organisationsebene haben die Systeme ihre Perspektiven aufeinander abgestimmt, so dass es immer wahrscheinlicher ist, dass sich die Operationen beider Systeme für das jeweils andere erwartbar machen. Sie sind füreinander irritierbar und resonanzfähig (Luhmann/Baecker 2004: 124). Trotzdem liegt es neben dieser spezifischen Verantwortung für das Thema im Organisationsablauf am „*Geschick des einzelnen Vermittlers, des Fallmanagers, die Leute zu überzeugen. Manchmal klappt's auch nicht beim ersten Mal.*“ (A_110–113). Die Entscheidung für eine Wahrnehmung und Integration von Schriftsprachschwierigkeiten in die Förderung ist auf der Interaktionsebene von Beratenden und „Kunden“ verankert und wird nicht auf der konzeptionellen Ebene der Institution strategisch entschieden. Netzwerke können keine grundlegenden konzeptionellen Veränderungen herbeiführen. Dieser Situation begegnen viele Volkshochschulen und Bildungsträger mit sog. Multiplikatorenenschulungen. Damit stellen sie für die maßgebliche Interaktionsebene einen Einfluss in Bezug auf die Qualifizierung sicher. Ganz nebenbei wird dadurch ein weiterer Druckpunkt der Organisation in der Personalentwicklung getroffen.

Ganz anders verhält es sich im Jugendamt. Die Adressierung des Alpha-Bündnisses ist vom interessierten Mitarbeiter und der Position des Abteilungsleiters angenommen worden. Das empirische Material zeigt, dass die Bündnisaktivitäten die allgemeinen Entscheidungsprämissen getroffen haben, jedoch in der Adressierung programmunspezifisch bleiben. Der Interviewte benennt mit „Sorgerecht“ und „Sprachstandsfeststellung“ seine Ideen und deutet auf thematisch sensitive Punkte hin, die an Programme der Organisationen anschließen. Eine von der Institution selbst weiterentwickelte Problemstellung gelingt nicht. Das Bündnis bzw. seine Akteure können oder wollen ebenfalls keine Problemstellung entwickeln. Der Akteur

empfindet sich in der „Warteschleife“. Betrachtet man Position und Aufgabengebiet des Mitarbeitenden, kann sich die „Warteschleifen“-Position etwas entschlüpfen. Als Mitentscheider in Verwaltungsangelegenheiten braucht er „Entscheidbares“, was die Rechtslage und die (fach-)politische Situation bewegt. Stoff zum „Entscheidbaren“ liefert ihm auch nicht seine eigene Fachbasis mit ihren Erfahrungen, bspw. aus der Arbeit der Leistungserbringer (Erziehungshilfen, Offene Jugendarbeit, betreute Wohnformen usw.), oder der Allgemeine Soziale Dienst, der mit allen geförderten Familien durch Hilfeplangespräche in Kontakt kommt.

Im Familienzentrum wird anhand einer kleinen Institution deutlich, wie mehrere sensitive Punkte mit Leitung und Fachkräfteebene zur möglichen Verankerung eines Angebotes führen. Rekonstruiert man das Geschehen, zieht sich der Faden von der Idee zur Erprobung und zur Verankerung. Die Idee entstand im Bündnis, sie wurde an die Leitung des Familienzentrums herangetragen und um Zustimmung wurde gebeten. Die Zielgruppenidee und -suche erfolgte maßgeblich durch die Bündniskoordinatorin. Das Angebot entwickelte eine Alphabetisierungskursleiterin von der Volkshochschule in engem Kontakt mit einer Mitarbeiterin vom Familienzentrum. Die Kursleiterin denkt sich in die Logik des Familienzentrums hinein und knüpft an vielen Punkten an. Mit dem Angebot wird getestet. „*Ja, da klingt es plötzlich ganz einfach und logisch, aber man muss eben erstmal drauf kommen, so eine Idee muss eben erstmal entstehen.*“ (F2-353-354) Die Installierung ähnelt einer etappenweisen Beobachtungsleistung und testartigen Durchführung, die die Beteiligten aufgrund ihrer Position und Sichtweite sowie persönlichen Erfahrung aneinanderfügen. Die Leiterin wird am Ende von „Vernetzung“ und „Angebotserweiterung“ überzeugt. Eine Schlüsselbeobachtung wird durch die Koordinatorin und die Kursleiterin eingebracht, die in beide Kommunikationssysteme involviert werden.

Zwischenfazit: Das Beobachten und Handeln der Akteure basiert auf ihren Organisationslogiken, ihren Positionierungen und den damit verbundenen Routinen und persönlichen Erfahrungen. Funktionaler Analphabetismus, durch das soziale Netzwerk bearbeitet, wird durch die beteiligten Organisationen nicht auf konzeptioneller Ebene entschieden und mit entsprechenden Entscheidungsketten bedacht. Die Beispiele zeigen, wie die für die Entwicklung von Bearbeitungsweisen notwendigen „sensitiven Punkte“ nur schrittweise ausfindig gemacht und genutzt werden können.

6 Netzwerkarbeit und Erwachsenenalphabetisierung – eine (vorläufige) Schlussbetrachtung

Im Rahmen der Weiterentwicklung des Ansatzes der sozialintegrativen Alphabetisierungsarbeit wurde die Vernetzung als „Organisationsform“ zur differenzierteren Bearbeitung des funktionalen Analphabetismus vorgeschlagen. Diese Netzwerke basieren auf Bekanntschaftsnetzwerken, gehen jedoch darüber hinaus und wollen – beeinflusst von der Koordination – erwartbarere Kommunikationsstrukturen einrich-

ten. Die Netzwerkstrategie in Form von koordinierten Alpha-Bündnissen hat sich für das Feld der Erwachsenenalphabetisierung als mühsame, aber erfolgreiche Strategie erwiesen. Die Problemstellung der Erwachsenenalphabetisierung konnte sich über die Themen „soziale Teilhabe“ und „Integration“ mit anderen Akteuren, die Inklusionsthemen behandeln, dem Feld und den Zielgruppen der Wohlfahrtssysteme nähern und dort platzieren. Damit konnten ansatzweise ein weiterer Bearbeitungsbereich, neue Orte des Lernens bzw. Orte des Zugangs zum Lernen erkundet werden. Aus der Evaluation und dem hier vorgestellten Erklärungszusammenhang können einige Gelingensfaktoren für diesen Bereich der Netzwerkarbeit zusammengefasst werden.

Soziale Netzwerke der Erwachsenenalphabetisierung sind (noch) auf eine Koordinationsfunktion angewiesen

Die Beobachtungen zum Informationsfluss machen deutlich, dass Themen der Erwachsenenalphabetisierung stark der Deutungshoheit der Bildungsträger unterliegen werden und bisher auf deren Motor angewiesen sind. Die Koordinierungsstellen, die einerseits dieser Motor sind, können andererseits mit ihren Beobachtungsmöglichkeiten eine Schlüsselkompetenz zur Erkundung und Verknüpfung von verschiedenen Organisationsperspektiven dem Netzwerk zur Verfügung stellen.

Netzwerke der Erwachsenenalphabetisierung bedürfen weiterer Bemühungen um Anschlussleistungen in Nichtbildungssystemen

Die von den Akteuren der Wohlfahrt zum Teil verwendeten Metaphern der „Warteschleife“ oder des „Grabens“ deuten eine Markierung auf dem Entwicklungsweg zum Umgang mit Erwachsenenalphabetisierungsthemen an. Die allgemeinen Anschlüsse an ihre Organisationen werden gesehen. Die sensitiven Punkte der Systeme – Programme, Planungen, Arbeitsroutinen – sind jedoch noch nicht (sicher) gefunden und aktiviert. Sie zu finden setzt einen aufeinander zugehenden und erkundenden Kommunikationsprozess voraus, in dem gegenseitig nach Anschläßen gesucht werden muss.

Erwachsenenalphabetisierung braucht Entscheidungs- und Erfahrungsbasis

Die Beschäftigung mit den Möglichkeiten von Netzwerken bestätigt die Herangehensweise auf unterschiedlichen Organisationsebenen, um ein neues Thema zu verankern. Die im Netz involvierten Personen kommunizieren auf Basis ihres persönlichen Arbeitsbereiches und ihres Erfahrungshintergrundes und entwickeln ihre Themen weiter.

Netzwerken muss als Lernprozess Beachtung finden

Netzwerkende Personen beobachten, lassen sich irritieren, integrieren neue Perspektiven und lernen dabei. Netzwerkarbeit kann als Lernprozess betrachtet werden. Soll er sich nicht nur auf die Personen, sondern auch auf die dahinter stehenden Organisationen ausweiten, braucht es „lernende Organisationen“. Dieser Lernprozess des Netzwerkes kommt in Gang und gelingt auf eine nicht endgültig planbare Art wie jedes

andere Lernen, wenn Beteiligte Anregung, Wertschätzung, Offenheit und adäquate Rahmenbedingungen erfahren bzw. selbst gestalten können.

Literatur

- Albrecht, Steffen (2008):** Netzwerke und Kommunikation. Zum Verhältnis zweier sozial-wissenschaftlicher Paradigmen. In: Stegbauer, Christian (Hg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden, S. 165–178
- Baecker, Dirk (1999):** Organisation als System. Frankfurt am Main
- Barlösius, Eva (1999):** Soziologie des Essens. Weinheim/München
- Borgatti, Stephen Peter/Everett, Martin G./Freeman, Linton C. (2002):** Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis. Harvard, MA: Analytic Technologies
- Bommes, Michael/Scherr, Albert (2000):** Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. Weinheim/München
- Bommes, Michael/Tacke, Veronika (Hg.) (2001):** Netzwerke in der funktional differenzierten Gesellschaft. Wiesbaden, S. 51–66
- Clan, Jean (2006):** Was ist ein psychisches System? Zum Vollzug von Bewusstsein zwischen rauschender Kommunikation und geminierter Individualität. In: Soziale Systeme, 2006/12, Heft 1, S. 345–369
- Fuchs, Peter (1997):** Adressabilität als Grundbegriff der soziologischen Systemtheorie. In: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie 3, S. 57–79
- Jansen, Dorothea (2006):** Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen. Methoden. Forschungsbeispiele. Wiesbaden
- Kämper, Eckhard/Schmidt, Johannes F. K. (2000):** Netzwerke als strukturelle Kopplung. Systemtheoretische Überlegungen zum Netzwerkbegriff. In: Weyer, Johannes (Hg.): Soziale Netzwerke, Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München/Wien/Oldenburg, S. 211–235
- Kneer, Georg (2001):** Organisation und Gesellschaft. Zum ungeklärten Verhältnis von Organisations- und Funktionssystem in Luhmanns Theorie sozialer Systeme. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 30 Heft 6, S. 407–428
- Luhmann, Niklas (1984):** Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main
- Luhmann, Niklas (1986):** Ökologische Kommunikation. Opladen
- Luhmann, Niklas (1997):** Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde. Frankfurt am Main
- Luhmann, Niklas (1999):** Funktionen und Folgen formaler Organisationen. Fünfte Auflage. Berlin
- Luhmann, Niklas (2000):** Organisation und Entscheidung. Opladen
- Luhmann, Niklas (2004):** Einführung in die Systemtheorie. Herausgegeben von Dirk Baecker, zweite Auflage. Heidelberg

- Luhmann, Niklas/Baecker, Dirk (2004):** Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg
- Miebach, Bernhard (2009):** Prozesstheorie. Analyse, Organisation und System. Wiesbaden
- Rose, Lotte/Sturzenhecker, Benedikt (2010):** „Erst kommt das Fressen ...“ Essen und Kochen als Professionalisierungsthemen Sozialer Arbeit. In: Sozial Extra, Heft 3/4, S. 34–37
- Roth, Steffen (2005):** Rinder – Genossen – Exportweltmeister. In: Aderhold, Jens/Meyer, Matthias/Wetzel, Ralf (Hg.): Modernes Netzwerkmanagement. Anforderungen – Methoden – Anwendungsfelder. Wiesbaden, S. 91–110
- Schneider, Johanna (2008):** Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit – Ansätze und Perspektiven der Alphabetisierungsarbeit. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen, S. 163–178
- Stichweh, Rudolph (2000):** Adresse und Lokalisierung in einem globalen Kommunikationssystem. In: Ders. (Hg.): Die Weltgesellschaft. Soziologische Analysen. Frankfurt am Main, S. 220–231
- Tacke, Veronika (2000):** Netzwerk und Adressen. In: Soziale Systeme 2000/6, H. 2. Opladen, S. 291–320
- Tacke, Veronika (2001):** Funktionale Differenzierung als Schema der Beobachtung von Organisationen. Zum theoretischen Problem und empirischen Wert von Organisationstypologien. In: Tacke, Veronika (Hg.): Organisation und gesellschaftliche Differenzierung. Wiesbaden, S. 141–169
- Tacke, Veronika (2011):** Soziale Netzwerkbildungen in Funktionssystemen der Gesellschaft. Vergleichende Perspektiven. In: Netzwerke in der funktional differenzierten Gesellschaft. Wiesbaden, S. 89–118
- Willke, Helmut (2005):** Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme, 4., bearbeitete Auflage. Stuttgart

V Perspektiven für integrative Grundbildung

Ermessenssache!? Sozialrechtliche Antworten auf die Erwachsenenalphabetisierungsfrage

JOHANNA SCHNEIDER

Erwachsenenalphabetisierung ist in den meisten Kommunen Deutschlands nicht kostenlos zu haben. Moderne Gesellschaft ist jedoch auf schriftsprachliche Kommunikation und entsprechende Fähigkeiten ihrer Individuen angewiesen und setzt diese sogar voraus. Ihre Arbeitsmärkte haben sich durch tiefgreifende Prozesse der Deindustrialisierung nachhaltig verändert. Nicht mehr die materialorientierte und körperliche Arbeit ist für den Wertschöpfungsprozess bestimmend, es sind vielmehr Fähigkeiten im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechniken und ein Metawissen für die Beschaffung, Verwendung und Produktion von Informationen (Allmendinger/Nikolai 2010: 107). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche rechtlichen Bedingungen ein Bildungs- und Sozialstaat schafft, um einen entsprechenden Kompetenzerwerb für alle Individuen zu ermöglichen. Das Sozialleistungssystem und die Leistungsgesetze des Sozialgesetzbuches verfolgen das Ziel, soziale Gerechtigkeit und soziale Sicherheit durch die Sozialleistungen einschließlich sozialer und erzieherischer Hilfen zu verwirklichen. „Es soll dazu beitragen, ein menschenwürdiges Dasein zu sichern, gleiche Voraussetzungen für die freie Entfaltung der Persönlichkeit, insbesondere auch für junge Menschen, zu schaffen, die Familie zu schützen und zu fördern, den Erwerb des Lebensunterhalts durch eine frei gewählte Tätigkeit zu ermöglichen und besondere Belastungen des Lebens, auch durch Hilfe zur Selbsthilfe, abzuwenden oder auszugleichen. (2) Das Recht des Sozialgesetzbuchs soll auch dazu beitragen, dass die zur Erfüllung der in Absatz 1 genannten Aufgaben erforderlichen sozialen Dienste und Einrichtungen rechtzeitig und ausreichend zur Verfügung stehen“ (§1 Abs. 1 und 2 SGB I).

Vor diesem Hintergrund schien es uns lohnend, einmal die Verantwortlichkeiten des Sozialleistungssystems hinsichtlich der Alphabetisierung/Grundbildung zu beleuchten, wozu im EQUALS-Projekt eine Expertise in Auftrag gegeben wurde. Diese analysierte diesbezügliche Rechte und Pflichten im Dritten Sozialgesetzbuch SGB III (Arbeitsförderung), im Zweiten Sozialgesetzbuch SGB II (Grundsicherung für Ar-

beitssuchende) und in den untersten sozialen Sicherungssystemen, im Achten Sozialgesetzbuch SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) sowie im Zwölften Sozialgesetzbuch SGB XII (Sozialhilfe). Der Beitrag nimmt nun die relevanten Ergebnisse in einer übersichtsartigen Darstellung auf und will für die Anwendung in der Alphabetisierungspraxis eine hinreichende Argumentationshilfe geben. Dazu wird in einige wenige zentrale Begriffe und Logiken der Rechtsfelder eingeführt. Die einzelnen in Frage kommenden Rechtsnormen werden mit einigen Hinweisen zu Strukturen und Erfahrungen der Praxis erörtert. Um die juristische Korrektheit zu wahren, werden Teile der Expertise, die von Prof. Dr. Joachim Münder erarbeitet wurde, mit dem der Disziplin eigenen Sprachgebrauch wiedergegeben. In einem abschließenden Kapitel zeigen wir einige weiterführende Diskussionslinien auf.¹

Die Untersuchung hat mit der Prüfung von SGB II, III, VIII, XII die Rechtslage für alle Fürsorgeleistungen des Sozialgesetzbuches in den Blick genommen. Rechte und Pflichten im Rahmen dieser Fürsorgeleistungen werden möglich, wenn sie gesetzlich vorgeschrieben oder durch entsprechende Regeln zugelassen sind (§ 31 SGB I). Hierfür gibt es zwei Hauptwege: (1) der subjektive Rechtsanspruch und (2) die objektive Rechtsverpflichtung als Gewährleistungspflichten des Sozialleistungsträgers. (1) Die rechtlich verbindlichste Verpflichtung der Sozialleistungsträger stellen subjektive Rechtsansprüche dar. Dieser Rechtsanspruch kann in drei Rechtsqualitäten umgesetzt werden: a) als MUSS-Leistung besteht ein zwingender Rechtsanspruch; b) als SOLL-Leistung ist die Leistung im Regelfall zu erbringen; c) als KANN-Leistung steht sie im Ermessen der Behörde. Ermessen ist stets pflichtgemäßes Ermessen in strenger Bindung an die Ziele der jeweiligen Gesetze und die rechtsstaatlichen Grundsätze. Sachliche Gründe wie eine finanzielle Haushaltssituation von Trägern oder Kommunen dürfen bei der Ermessensentscheidung jedoch auch berücksichtigt werden. (2) (Objektive) Rechtsverpflichtungen: Viele Rechtsnormen enthalten keine Rechtsansprüche von Individuen, sondern Vorgaben für das Handeln des Verwaltungssystems. Sie weisen diesem im Sinne eines Gestaltungsauftrages Aufgaben und damit verbundene Verpflichtungen zu, für bestimmte Personenkreise Angebote, Dienste und Leistungen zur Verfügung zu stellen.

Mit Hilfe der Rechtsdogmatik wurde innerhalb der Expertise für jede einzelne Rechtsnorm ermittelt, um welchen Rechtscharakter es sich in Bezug auf eine Finanzierung von Alphabetisierungs-/Grundbildung handelt.² Von zentraler Bedeutung war es dabei, Begriffe wie „Unterstützung“, „Teilhabe“ oder „Förderung der Persönlichkeit“ nach geltendem Recht in ihrer Bedeutung für den funktionalen Analphabetismus auszulegen und die Beziehungen (Vor- und Nachrangigkeiten) zwischen den einzelnen Sozialgesetzbüchern darzustellen. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die Darstellung der Auslegung für den Kontext der Arbeitsförderung und Grundsicherung (1), der Sozialhilfe (2) und der Kinder- und Jugendhilfe (3).

1 Wir danken Herrn Prof. Dr. J. Münder an der Technischen Universität Berlin für die Expertise und die Diskussion vieler Einzelfragen aus der Erwachsenenalphabetisierung. Die gesamte Expertise ist unter www.apfe-institut.de zum Download zur Verfügung gestellt.

2 Rechtsdogmatisch wurden die Begriffe „Alphabetisierung“ und „Grundbildung“ gleich behandelt.

1 Alphabetisierung/Grundbildung im Rahmen von Arbeitsförderung und Grundsicherung

Die Anforderungen des Arbeitsmarktes und der Erwerbsarbeit als Faktoren der Sicherung von Lebensunterhalt und Lebensstandard sind in der Erwachsenenbildung und der Erwachsenenalphabetisierung Druckpunkt. Agenturen für Arbeit und ARGES sind die wichtigen Akteure in der Alphabetisierung. Nach einer Studie von EQUALS werden über die Hälfte der Teilnehmenden von klassischen Alphabetisierungskursen³ durch Mitarbeitende in Agenturen und ARGES vermittelt. Leistungen nach dem SGB III und vor allem dem SGB II (vgl. Wagner: „Heterogenität und Motivationsdilemmata ...“ in Abschnitt II) erhalten mehr als zwei Drittel (ca. 70 %) der Kursteilnehmenden.

Sowohl das SGB III als auch das SGB II sehen Leistungen zur Eingliederung in die Arbeitswelt vor, was sich in einem engen Arbeitsmarktbezug und der Förderung konkreter beruflicher Fähigkeiten niederschlägt. Das SGB III enthält eine Vielzahl von Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik, die auch den Beziehern der Grundsicherung (SGB II) für Arbeitsuchende zur Verfügung steht. Das Spektrum ist breit angelegt und umfasst Beratung und Vermittlung, Aus- und Weiterbildungsförderung für den jeweils leistungsberechtigten Personenkreis und auch für Arbeitgeber sowie verschiedene Leistungserbringer, bspw. Bildungs- und Beschäftigungsträger.

1.1 Arbeitsförderung (SGB III)

Leistungsberechtigt im SGB III sind Personen, die arbeitslos, ausbildungsplatzsuchend und von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Von besonderer Bedeutung der Ermessensausübung ist die sogenannte Eingliederungsvereinbarung (§ 35 Abs. 4 SGB III). In ihr sollen Eingliederungsergebnisse, die zu einer beruflichen Eingliederung erforderlichen Leistungen und die eigenen Bemühungen der Person festgehalten werden. Mit dem Instrument sollen im Idealfall individuelle Bedingungen wahrgenommen werden, die die Prüfung und Auswahl von Ermessensleistungen fördern können.

Für die Alphabetisierung/Grundbildung kommen folgende Normen für alle Leistungsbezieher des SGB III in Betracht: Das (1) *Vermittlungsbudget nach § 45 SGB III* als Rechtsnorm ist gut geeignet, da die Voraussetzungen und Rechtsfolgen hier nur allgemein beschrieben werden. Es besteht jedoch kein individueller Rechtsanspruch auf die Leistungen. Die Leistungen selbst, aber auch Art und Umfang liegen im Ermessen des Leistungsträgers und viele andere Leistungen haben Vorrang, bevor das Vermittlungsbudget herangezogen werden darf. Beispiele für die Finanzierung aus dem Vermittlungsbudget sind Fahrt-, Material- und Kurskosten. Die (2) *Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung nach § 46 SGB III* können ebenfalls greifen, da Alphabetisierung/Grundbildung grundsätzlich als notwendig für die berufliche Ein-

3 Hierbei wurden in den Untersuchungen 2009 und 2010 Lernangebote an Volkshochschulen und bei freien Bildungsträgern berücksichtigt.

gliederung beschrieben werden können. Die Rechtsnorm wird im Ermessen des Leistungsträgers angewendet und richtet sich auf eher kurz- bzw. mittelfristige Maßnahmen vor allem an Jugendliche und Personen, die „dem Berufsleben entfremdet sind“. Maßnahmen von Arbeitgebern dürfen für die Dauer von vier Wochen durchgeführt werden. Geht die Vermittlung von Kenntnissen über die beruflich notwendigen Kenntnisse hinaus, fällt die Begrenzung der zeitlichen Spanne auf acht Wochen weg. Inhaltlich geht es in den möglichen Einzel- und Gruppenmaßnahmen im Zusammenhang mit Einstiegs- und Eingliederungsleistungen meist um eine Erreichung oder eine Stabilisierung eines begonnenen Arbeitsverhältnisses. Die Norm der (3) *Förderung des nachträglichen Erwerbs eines Hauptschulabschlusses (oder eines gleichwertigen Abschlusses)* nach § 77 Abs. 3 SGB III ist geeignet, findet jedoch eine Einengung dadurch, dass die Förderung von Alphabetisierung/Grundbildung nur dann möglich ist, wenn es sich um den nachträglichen Erwerb eines Hauptschulabschlusses (oder eines gleichwertigen Abschlusses) handelt, also die Pflichten der Schule nicht tangiert werden. Für leistungsberechtigte Personen besteht ein subjektiver Rechtsanspruch. Diese gesetzliche Grundlage wird im Zusammenhang des sogenannten Bildungsgutscheines angewendet, mit dem es in der Alphabetisierung an den Volkshochschulen und anderen Bildungsträgern bereits Erfahrungen gibt. Im Verfahren werden durch den Gutschein dem Leistungsberechtigten die Voraussetzungen für die Inanspruchnahme entsprechender Maßnahmen bescheinigt und die Finanzierung einer Maßnahme vor Beginn durch die Agentur bewilligt. Ein (4) *subjektiver Rechtsanspruch auf die Vorbereitung auf den Erwerb eines Hauptschulabschlusses nach § 61a SGB III* (oder eines gleichwertigen Schulabschlusses) besteht nur für Auszubildende und ist sehr gut für die Alphabetisierung/Grundbildung geeignet, wenn den Auszubildenden entsprechende Freiräume für das Lernen zur Verfügung stehen. Alphabetisierung/Grundbildung kann Bestandteil der (5) *beruflichen Weiterbildung nach § 417 SGB III für beschäftigte Arbeitnehmer* sein. Diese nur für die Weiterbildung anwendbaren aber dennoch geeigneten Möglichkeiten – die Übernahme der Weiterbildungskosten – liegen ganz im Ermessen der Leistungsträger. In der Praxis wäre zu prüfen, ob unter Beachtung der in § 417 SGB III genannten Voraussetzungen eine Rechtsgrundlage für die Förderung von Weiterbildung mit eingeschlossener Grundbildung gerade im Niedriglohnsektor, bspw. für Altenpflegehilfskräfte, Reinigungskräfte oder Lagerarbeiter, besteht.

Weitere Rechtsnormen wären theoretisch grundsätzlich für die Alphabetisierung/Grundbildung geeignete Grundlagen. Auf der Basis von Erfahrungen mit den Anforderungen an Lehr-/Lernsettings schätzen wir jedoch im Rahmen der momentanen Strukturen den Anwendungsbereich als sehr schmal, wenn nicht sogar kritisch ein: *Ausbildungsbegleitende Hilfen* (§ 241 SGB III), *Berufseinstiegsbegleitung* (§ 421s SGB III), *berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen* (§ 61 SGB III), *Anspruch auf Vorbereitung eines Hauptschulabschlusses im Rahmen einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme* (§ 61a SGB III).

Diese Analyse zeigt, dass die Strukturen der Agenturen für Arbeit einen Bezug zur Alphabetisierung/Grundbildung besser herstellen können, als das bisher bspw. durch den Bildungsgutschein wahrgenommen wird. Dies scheint uns gerade für die Förde-

rung der Weiterbildung der Fall zu sein. Ansprechpartner sind alle Hierarchieebenen der Agenturen, aber auch verschiedene Beauftragte wie die Gleichstellungsbeauftragten. Beachtung finden sollte auch der Psychologische Dienst, der Diagnostiken für verschiedene Förderungen und Rehabilitationsmaßnahmen durchführt.

1.2 Grundsicherung (SGB II)

Der förderfähige Personenkreis im SGB II ist der der *erwerbsfähigen Hilfebedürftigen*⁴. Voraussetzung für die Gewährung einiger Leistungen ist, dass Vermittlungshemmnisse (hohes Lebensalter, Migrationshintergrund, fehlende schulische oder berufliche Qualifikation, gesundheitliche Einschränkungen, Sucht- und Schuldenprobleme, lange Arbeitslosigkeit) vorliegen. Die individuellen Leistungen werden auch hier meist im Rahmen der Eingliederungsvereinbarung nach §15 SGB II und des gesetzlich geforderten Fallmanagements konkretisiert. Der Eingliederungsvertrag soll als zentrales Planungsinstrument dem Eingliederungsprozess hinreichend Raum für eine flexible, passgenaue und bedarfsgerechte Leistungsgestaltung geben. Er ist auch Aktivierungsinstrument und enthält in nicht unerheblichem Umfang Verpflichtungen der erwerbsfähigen Hilfebedürftigen (vgl. §15 Abs.1 Satz 2 Nr. 2, 3 SGB II), die in einer anspruchsvollen im Sozialrecht verankerten Balance zwischen „Fordern und Fördern“ eingebettet werden sollen. In der Praxis kann dieses Instrument häufig noch nicht für alle Seiten zufriedenstellend angewendet werden. Das SGB II sieht personenbezogene und projektbezogene Leistungen vor, die in den Leistungen zur Eingliederung in Arbeit nach §§14 bis 16f SGB II benannt werden. Durch die Bestimmungen in §16 Abs.1 SGB II gibt es eine relativ große Schnittmenge von Leistungen des SGB III, die auch Leistungen des SGB II sind. Die Leistungsgewährung liegt bis auf Ausnahmen vollständig im Ermessen. Für Alphabetisierung/Grundbildung wird ein Rechtsrahmen geboten mit: (1) *der Förderung aus dem Vermittlungsbudget* (§45 SGB III), (2) *den Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung* (§46 SGB III), (3) *der Förderung der beruflichen Weiterbildung* (§77 SGB III) und *dem Anspruch auf den nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusse*, (4) *die Förderung beschäftigter Arbeitnehmer* (§417 SGB III) und wie oben bereits angemerkt sehr eingeschränkt (5) *die ausbildungsbegleitenden Hilfen* (§241 SGB III).

Mit den Leistungen zur *Aktivierung und beruflichen Eingliederung* kann der förderfähige Personenkreis ausschließlich bei der Teilnahme an Maßnahmen gefördert werden, die der Grundsicherungsträger allein oder mit anderen gemeinsam eingerichtet bzw. in Auftrag gegeben hat. Eine entsprechende Anerkennung von Angeboten bzw. eine Zertifizierung des Trägers durch die Bundesagentur für Arbeit muss vorliegen und stellt

4 Die in §§8, 9 SGB II benannten Voraussetzungen können vereinfacht mit folgenden Merkmalen wiedergegeben werden: arbeitslos, ausbildungsortsuchend oder von Arbeitslosigkeit bedroht, nicht hilfebedürftig nach SGB III, jedoch auch mindestens 15 Stunden in der Woche für den Arbeitsmarkt zur Verfügung stehend und somit nicht hilfebedürftig nach dem SGB XII. Zu diesem Personenkreis gehören Personen in Langzeitarbeitslosigkeit und ihre in der Bedarfsgemeinschaft lebenden Angehörigen. Vielfach ist eine Phase des Bezuges von Arbeitslosengeld I, in der Regel für die Dauer von zwölf Monaten, vorausgegangen.

für kleinere Bildungseinrichtungen häufig eine erhebliche Hürde dar. Für Maßnahmen über das Vermittlungsbudget trifft diese Voraussetzung nicht zu. Hier können Kosten auch für Maßnahmen anderer Träger, die der Arbeitsuchende wählt, übernommen werden. Dies gilt explizit auch für Alphabetisierungskurse an Volkshochschulen oder anderen Bildungseinrichtungen, die in ähnlicher Weise Alphabetisierungskurse vorhalten. (Bund-Länder-Arbeitsgruppe 2009)

Über diese in Bezug zum SGB III stehenden Normen gibt es eine eigene Rechtsnorm des SGB II, die zur Alphabetisierung/Grundbildung sehr gut geeignet ist – *die freie Förderung* (§16f SGB II). Sie ist sowohl individuell als auch im Zusammenhang mit Projektvorhaben anwendbar. Wegen der weitgehend offenen Leistungsgewährung bestehen inhaltliche und zeitliche Handlungsspielräume. Die SGB-II-Arbeitshilfe verweist darauf, dass „Alphabetisierungskurse für Deutsche“ nach §16 SGB II i. V. m. §46 oder i. V. m. §45 SGB III gefördert werden können (Bundesagentur für Arbeit 2009: 20). Die zur Verfügung stehenden Mittel für die freie Förderung sind mit 10 % der Eingliederungsmittel relativ hoch. Sie stehen allerdings im Ermessen der Leistungsträger. Aus Sicht der Kommunen könnte diese Projektförderung jedoch trotzdem lukrativ sein, da sie ihnen eine Co-Finanzierung mit anderen Programmen (insbesondere ESF-Programmen) erlaubt. Eine Anwendung findet die Rechtsnorm in der Alphabetisierung bisher kaum. Es hat sich jedoch gezeigt, dass Bemühungen, die Leistungsträger des SGB II dazu zu bewegen, auf fachpolitischer Ebene entsprechende Maßnahmen der Alphabetisierung/Grundbildung vorzusehen – zumindest an verschiedenen Orten – durchaus erfolgversprechend sind und im Dialog ausbaufähig.

2 Regelungen der Sozialhilfe (SGB XII)

Weitaus geringer ist die Personenzahl in den Alphabetisierungskursen, die finanzielle Unterstützung für den Lebensunterhalt oder für einzelne Hilfe nach dem SGB XII, der Sozialhilfe, erhält. Das liegt vor allem daran, dass es sich bei der Sozialhilfe um Leistungen für *nicht erwerbsfähige Hilfebedürftige* – „Personen, die sich nicht selbst helfen können, sei es durch den Einsatz ihrer Arbeitskraft, durch ihr eigenes Vermögen, durch ihr eigenes Einkommen, oder die diese Hilfe nicht von anderen, etwa von Angehörigen oder Trägern anderer Sozialleistungen, erhalten“ (§ 2 Abs. 1 SGB XII) – handelt. Alter, Behinderung, Erkrankung, Obdachlosigkeit führen häufig zu entsprechender Bedürftigkeit.

Das SGB XII regelt wie auch das SGB II die bedürftigkeitsabhängigen steuerfinanzierten Leistungen. Beide Gesetze kennen den *Bereich der Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhalts* und stehen im Verhältnis zueinander (§ 5 Abs. 2 SGB II bzw. in § 21 Satz 1 SGB XII). So sind Leistungen des SGB II bei Erwerbsfähigen und ihren Angehörigen der Bedarfsgemeinschaft vorrangig, während wiederum die Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung den Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhalts nach dem SGB II vorgeht. Das SGB XII behandelt jedoch auch den *Bereich der*

Leistungen in besonderen Lebenslagen (§§ 47 bis 74 SGB XII). Sie sind von dem grundsätzlichen Vorrang des SGB II vor dem SGB XII nicht erfasst. Diese Rechtsnormen sind *neben* Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhalts nach dem SGB II anwendbar und für Personen mit entsprechenden Voraussetzungen, die jedoch nicht Leistungsbezieher von Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhalts erhalten, zugänglich. Darauf wird besonders einzugehen sein.

Grundsätzlich sind sowohl die Rechtsnormen der Eingliederungshilfe nach §§ 53 ff. SGB XII als auch der Hilfe zur Überwindung besonderer sozialer Schwierigkeiten nach §§ 67 ff. SGB XII für Leistungen der Alphabetisierung/Grundbildung anwendbar.

Die *Eingliederungshilfe* greift nur im Falle einer Behinderung, das heißt, wenn Personen wesentlich in ihrer Fähigkeit zur Teilhabe in der Gesellschaft eingeschränkt sind oder von dieser Einschränkung bedroht sind. Angeknüpft wird hierbei an den Behinderungsbegriff des § 2 Abs. 1 Satz 1 SGB IX, der dem speziellen Behinderungsbegriff der WHO entspricht. Behinderung wird durch die „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (ICF) definiert. In dieser Definition wird Behinderung nicht als ein persönliches Merkmal eines Menschen aufgefasst, sondern sie bezieht sich auf die „negativen Aspekte der Interaktion zwischen einer Person und ihren Kontextfaktoren (umwelt- und personenbezogene Faktoren)“. Der Gegenbegriff der „Funktionsfähigkeit“ benennt somit die positiven Aspekte der Interaktion zwischen einer Person und den Kontextfaktoren. Zu solchen Kontextfaktoren gehören u. a. Werte und Überzeugungen der Menschen, die Art des Gesundheits-, Bildungs-, Wirtschafts- und Verkehrswesens und die Art der zur Verfügung stehenden Güter und Technologien. Bezogen auf die Gesundheit wird Behinderung auch als „Beeinträchtigung der funktionalen Gesundheit“ beschrieben. Eine drohende wesentliche Behinderung, die ebenfalls zu Leistungen der Eingliederung (§ 53 Abs. 1 Satz 2, Abs. 2 SGB XII) führt, liegt dann vor, wenn die entsprechenden Personen in ihrer Fähigkeit, am Leben in der Gesellschaft teilzuhaben, bedroht sind. Eine Behinderung liegt dann vor, wenn die festgestellte Funktions- oder Fähigkeitsstörung zu einer Beeinträchtigung der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft führt. Eine solche Behinderung droht bereits dann, wenn eine Funktionsstörung einzutreten droht, die auch eine Behinderung der Teilhabe mit hoher Wahrscheinlichkeit nach sich ziehen kann.⁵ Der Anerkennung einer Behinderung geht ein Verfahren mit der Feststellung (oder Prognose) über den tatsächlichen Grad der Teilhabebeeinträchtigung voraus.

Für die Alphabetisierung ist die Rechtsnorm grundsätzlich geeignet. Es handelt sich um einen weiten Katalog, denn die Aufzählungen in § 55 SGB IX sind nur beispielhaft. Sie beinhalten auch den interessanten Aspekt der „Verständigung mit der Umwelt“, der bisher überwiegend nur auf hörbehinderte Menschen bezogen wird, für die Alphabetisierung jedoch diskutierbar ist. Der Vorteil der §§ 53 ff. SGB XII ist die Tatsache, dass es sich bei einer wesentlichen Behinderung bedrohten Menschen um Rechts-

⁵ Für die geistig wesentliche Behinderung ist nach § 2 der VO zu § 60 des SGB XII (Eingliederungshilfe-Verordnung) erforderlich, dass die in Frage kommenden Personen in Folge einer Schwäche ihrer geistigen Kräfte in ihrer Fähigkeit zur Teilhabe am Leben in der Gesellschaft in erheblichem Umfang eingeschränkt sind.

ansprüche handelt. Liegt eine solche wesentliche Behinderung (bzw. eine Bedrohung durch eine solche Behinderung) nicht vor, haben die Sozialhilfeträger jedoch Ermessen. Die Auseinandersetzung mit dieser Rechtsnorm hat bisher in der Alphabetisierung/Grundbildung kaum stattgefunden. Dies kann u. a. auch auf den Aspekt der gesellschaftlichen Wahrnehmung von „geistig wesentlich behinderten Menschen“ zurückgeführt werden, die nicht selten als diskriminierend verstanden und mit entsprechenden Inhalten assoziiert wird. Von daher besteht nicht selten – und nachvollziehbar – Vorsicht gegenüber der Inanspruchnahme des § 53 SGB XII. Der Anstoß eines fachlichen Diskurses in den dafür zuständigen Organisationen (Sozial- und Gesundheitsämter) scheint trotzdem lohnend. Er könnte ggf. in Bezug auf den Kreis der Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen hilfreich sein, der lange lernt, kaum Fortschritte erzielt und für den der Alphabetisierungskurs auch nach 10 Jahren trotzdem eine wichtige Hilfe darstellt.

Die Gewährung von *Hilfen zur Überwindung besonderer sozialer Schwierigkeiten nach § 67 ff. SGB XII* setzt voraus, dass bei den leistungsberechtigten Personen Lebensverhältnisse vorliegen, die mit sozialen Schwierigkeiten verbunden sind. Das Sozialrecht zieht zur Beurteilung von sozialen Schwierigkeiten den Begriff der Normalität heran. Dem Gesetzgeber liegt ein Verständnis von „Normalität“ zugrunde, das die besonderen Lebensverhältnisse als eine Abweichung von „normalen“ Lebensverhältnissen auszeichnet. Dies schließt regelmäßig wertende Zuschreibungen ein. Um zu vermeiden, dass diese als persönliche Defizite interpretiert werden, wird die Abweichung von der Normalität als eine Situation von Mängeln im Vergleich der besonderen Lebensverhältnisse zu den normalen Lebensverhältnissen beschrieben. Von Bedeutung ist dies dann, wenn ein Minimalstandard, der ein durchschnittliches, normales Leben kennzeichnet, in der besonderen Lebenslage im konkreten Einzelfall nicht vorhanden ist. Hierzu gehört eine Vielzahl von Aspekten. Dem Gesetzgeber ist auch die „Teilhabe an der Grundbildung“ geläufig, womit die Möglichkeiten angesprochen sind, sich mindestens in Wort und Schrift auszudrücken sowie lesen und rechnen zu können. In einer durch Schriftkompetenz geprägten Gesellschaft geht man davon aus, dass sehr geringe Schriftsprachkompetenz von den jeweils als normal vorgestellten Kompetenzen abweicht und funktionaler Analphabetismus zu den besonderen Lebensverhältnissen zu zählen ist.

Da die Voraussetzungen in Bezug auf soziale Schwierigkeiten und mögliche Leistungen weit gefasst sein können, schreibt § 68 Abs. 1 Satz 2 SGB XII bei Hilfegewährung eine im Einzelfall taugliche Konkretisierung durch die Aufstellung eines Hilfeplans vor.

Aufgrund dieses umfassenden Ansatzes, der bewusst auch die soziale Integration einschließt, ist die *Hilfe zur Überwindung besonderer sozialer Schwierigkeiten* für die Alphabetisierung/Grundbildung geeignet. Individuelle wie auch projektbezogene Angebotsformen sind denkbar. Die Hilfen sind tendenziell offener und flexibler als die Eingliederungshilfen. Es besteht auch hier für den leistungsberechtigten Personenkreis ein individueller Rechtsanspruch. Zu beachten ist jedoch, dass für diese Hilfe

nach § 67 Satz 2 SGB XII der sogenannte interne Nachrang gegenüber anderen Vorschriften des SGB besteht. Dieser greift, wenn nicht nur abstrakt, sondern real Leistungen der Alphabetisierung/Grundbildung (nicht nur berufsbezogen, sondern auch mit dem Ziel der Förderung sozialer Integration!) im Rahmen anderer Leistungen, hier besonders der Eingliederungshilfe nach dem SGB II, in einer Kommune erbracht werden.

§ 68 Abs. 2 SGB XII sieht darüber hinaus eine objektive Rechtsverpflichtung der Leistungsträger vor. In Form von Dienstleistungen, bspw. Beratungen, soll Unterstützung für alle Personen in entsprechender Lebenslage unabhängig von Einkommen und Vermögen gewährt werden. Die Beschränkung auf den förderfähigen Personenkreis, wie er oben beschrieben wurde (§ 2 Abs. 1 SGB XII), erfährt damit eine Öffnung. Es handelt sich jedoch um die unverbindlichste ermessensbezogene Gewährleistungspflicht der Kommunen.

Wie die Eingliederungshilfe ist auch diese Rechtsnorm (noch) nicht als Hilfeform im fachlichen Bewusstsein und im Begleitungsrepertoire entsprechender Organisationen zu finden. Die Zusammenhänge, wie im Einzelfall die Leistung der Alphabetisierung/Grundbildung zur Überwindung von sozialen Schwierigkeiten, die mit besonderen Lebensverhältnissen von funktionalen Analphabeten verbunden sind, beträgt, sind in den Konzepten und Verfahren der entsprechenden Organisationen nicht diskutiert. Die Rechtsnorm macht die Leistungsträger (die Kommunen mit ihren Sozial- und Gesundheitsämtern) und die Leistungserbringer jedoch explizit zu Ansprechpartnern.

Es erscheint bei beiden besprochenen Leistungskomplexen notwendig und lohnend, vor Ort auf fachlicher, fachpolitischer, leistungsrechtlicher Ebene die Bedingungen für eine kontinuierliche und ggf. vernetzte Anwendung der Förderung von Alphabetisierung/Grundbildung zu schaffen.

3 Regelungen der Kinder- und Jugendhilfe – SGB VIII

Das SGB VIII rückt hier aufgrund von zwei Argumenten in den Aufmerksamkeitsfokus: Zum einen ist der Lese-/Schreiblernprozess praktisch nicht nur als technischer Lernprozess zu betrachten, sondern als ein im sozialen Handeln vollzogener Aneignungs- und Anwendungsprozess. Auch nichtformale Lernprozesse und entsprechende Angebotsformen sind von Bedeutung. Zum anderen haben wir (vgl. Schneider/Wagner in Abschnitt I) der Wohlfahrt eine für die erwachsenenbildnerische Kommunikation vorbereitende und inkludierende Kommunikation als notwendiges und spezifisches Element der Organisation von Erwachsenenalphabetisierung zugeschrieben. Für die Entwicklung neuer Lernorte und eine vernetzte Herangehensweise in der Erwachsenenalphabetisierung scheinen beide Aspekte bedeutsam. Hierzu ist aus Sicht der Rechtsdogmatik und -praxis eine erste Antwort zu geben. Diese unterscheidet in Bezug auf die finanzierte Verantwortung nicht in formale und nichtformale Alphabetisierungsprozesse, sondern regelt nur die Verantwortung hinsichtlich der or-

ganisierten Alphabetisierungsangebote, also der reinen pädagogischen bzw. erwachsenenbildnerischen Funktionen.

Wie schon der Name des Gesetzes zum Ausdruck bringt, beziehen sich die hier geregelten Leistungen auf Kinder und Jugendliche, d. h., sie gelten grundsätzlich nur für Personen bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres, nur im speziell dafür benannten Fall für junge Volljährige oder junge Menschen längstens bis zum 27. Lebensjahr (§ 7 Abs. 1 SGB VIII). Es handelt sich um sozialpädagogische Leistungen, die sich vom Sozialgesetzbuch her gedacht schwerpunktmäßig auf erzieherische Leistungen, also auf die allgemeine Verhaltensbeeinflussung, die soziale Entwicklung, die Förderung der individuellen Entwicklung, die – wie es in § 1 Abs. 1 SGB VIII heißt – Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit, konzentrieren. Die Vermittlung kognitiver Kompetenzen oder auch beruflicher Kompetenzen ist nicht zentraler Gegenstandsbereich des Kinder- und Jugendhilferechts. Allerdings gibt es in den Randbereichen Überschneidungen mit sozialer, schulischer, beruflicher Förderung. Wo es um die Förderung von Alphabetisierung/Grundbildung geht, muss bei Kindern und Jugendlichen das Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule beachtet werden, in dem der Vorrang der Schule gilt. Die Förderpflicht nach den Schulgesetzen geht den Leistungen nach dem SGB VIII vor.⁶ Im Verhältnis der Kinder- und Jugendhilfe zur Sozialhilfe ist festzustellen, dass beide Bereiche jeweils das „unterste Netz“ der sozialen Sicherung darstellen: die Sozialhilfe in materieller Hinsicht, das Kinder- und Jugendhilfegesetz in sozialpädagogischer Hinsicht. Die Abgrenzung zwischen beiden Gesetzen ist an zwei Stellen von besonderer Bedeutung: die Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderung und die Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche nach § 35a SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe nach § 35a SGB VIII ist nur für Minderjährige zuständig, die seelisch behindert sind. Diese Rechtsnorm ist nur anwendbar, falls eine seelische Behinderung auch Grundlage von funktionalem Analphabetismus ist. Wenn Minderjährige der Vollzeitschulpflicht unterliegen, gilt grundsätzlich der Vorrang der Schule. Für diese Kinder und Jugendlichen kommen über das SGB VIII nur sozialpädagogisch unterstützende Leistungen in Frage. Für Jugendliche, die der Vollzeitschulpflicht nicht mehr unterliegen, greift der grundsätzliche Vorrang der Schule nicht und Leistungen der Alphabetisierung/Grundbildung können auch durch Träger der Kinder- und Jugendhilfe (neben den – originären – sozialpädagogisch unterstützenden Leistungen der Jugendhilfe) erbracht werden. In dieser Weise ist § 35a SGB VIII für unmittelbare Leistungen der Alphabetisierung/Grundbildung geeignet.

⁶ Bei jungen Menschen ist dies von Bedeutung für die Frage, wer bei ggf. seelisch behinderten Kindern und bei den sog. Teilleistungsschwächen wie u. a. Legasthenie die Kosten für Integrationshilfen (z. B. Schulbegleiter, gestützte Kommunikation usw.) trägt. Kinder- und Jugendhilfe ist nur nachrangig verpflichtet. Die nachrangige Förderungspflicht der Träger der Jugendhilfe wird ggf. dann aktuell, wenn notwendige Förderungsmaßnahmen durch die Schulverwaltung nicht oder zu spät erbracht werden, oder wenn diese nicht ausreichen. Erbringt in solchen Fällen die Schulverwaltung, solche Leistungen nicht, müssen die Leistungsträger der Kinder- und Jugendhilfe ggf. als „Ausfallbürgen“ tätig werden, haben jedoch auf den Vorrang der Schulverwaltung zu verweisen. Ist diese weiterhin nicht tätig und werden die Träger der Jugendhilfe tätig, so können sie nach § 95 SGB VIII die entstehenden Kosten auf sich überleiten.

Für Minderjährige, die aufgrund einer geistigen oder körperlichen Behinderung wesentlich in ihrer Fähigkeit eingeschränkt sind, am Leben in der Gesellschaft teilzuhaben (oder von einer solchen wesentlichen Behinderung bedroht sind), gelten die Leistungen des SGB XII, wie wir sie oben bereits beschrieben haben.

Vor dem Hintergrund, dass im Sozialgesetzbuch Lese-/Schreiblernprozesse als formale Lernprozesse definiert werden und hier eine strikte Trennung zwischen Schul- und Kinder-, Jugendhilfeverantwortung vorgenommen wird, sind keine weiteren Rechtsnormen für die Alphabetisierung/Grundbildung anwendbar. Sofern es jedoch bei jungen Menschen im Rahmen von Leistungen der Alphabetisierung/Grundbildung sinnvoll ist, dass sie zusätzlich entsprechende geeignete sozialpädagogische Begleithilfen angeboten bekommen, ist dafür die Rechtsnorm der *sozialpädagogischen Hilfen* (§13 Abs. 1 SGB VIII) anwendbar. Allerdings ist hier der subjektive Rechtsanspruch strittig, die Leistung gehört nicht zu den Pflichtleistungen der Kommunen und ist in der Anwendung am ehesten von der jeweiligen Haushaltsslage abhängig.

Will man Formen einer Alphabetisierung, die nicht Schule sind und sich dem Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe unterordnen, können in die Überlegungen folgende Rechtsnormen einbezogen werden: die *Jugendarbeit* (§11 SGB VIII), hier insbesondere die außerschulische Jugendbildung, die *Jugendsozialarbeit* (§13 SGB VIII) und ggf. auch die *Förderung der Erziehung in der Familie* (§16 SGB VIII).

Mit diesem Einblick in die Auslegung des Kinder- und Jugendhilferechts wird der Auftrag von Lese-/Schreiblernprozessen eindeutig der Schule zugewiesen. Trotzdem wollen wir diesen institutionellen Rahmen für die weitere Entwicklung sogenannter neuer Lernorte nicht generell ausschließen und mit den hier angeführten rechtlichen Hinweisen die Frage nach einem (neuen) Handlungsspielraum für Alphabetisierungsprozesse aufwerfen. Im Voranbringen der Idee sollte bedacht und sensibel mit dem der Kinder- und Jugendhilfe eigenen (Bildungs-)Auftrag umgegangen werden, der für die jungen Menschen auch Schutz- und Freiraum für deren lebensweltliche Interessen und Ziele bieten soll (vgl. Dorschky/Kurzke/Schneider 2011 i.E.).

4 Ermessenssache?! – Diskussionslinien und Perspektiven

Das Sozialrecht als unterstes soziales Netz stellt für „Bedürftige“, die Lesen und Schreiben lernen wollen oder dazu angeregt werden sollen, einige Leistungen direkt für Alphabetisierungsmaßnahmen in Aussicht. Dabei sind zwei Schwerpunkte erkennbar, einerseits die Leistungen des SGB III bzw. des SGB II, andererseits des SGB XII. Bis auf die Zuweisung in eine Maßnahme der beruflichen Aktivierung und beruflichen Eingliederung nach wenigstens sechsmonatiger Arbeitslosigkeit (§46 Abs. 3 SGB III) bzw. die Weiterbildungskosten zum nachträglichen Erwerb eines Hauptschulabschlusses oder vergleichbaren Schulabschlusses (§77 Abs. 3 SGB III) bestehen im Leistungsbereich des SGB III bzw. SGB II keine Rechtsansprüche. Es gibt dagegen viele Leistungen, bei denen die Leistungsträger Ermessen ausüben. Bei den

Leistungen des SGB XII bestehen Rechtsansprüche bei einer wesentlichen Behinderung oder bei Anerkennung besonderer sozialer Schwierigkeiten, sofern die jeweiligen Voraussetzungen erfüllt sind. Während Leistungen der Alphabetisierung/Grundbildung in der Grundsicherung zunehmend zum Setting gehören und Fachkräfte der ARGEN ihre Arbeitsweise auf die Zielgruppe abstimmen können, sind sie den Trägern der Sozialhilfe weitestgehend fremd. Im SGB XII wird Alphabetisierung/Grundbildung als formaler Lernprozess nicht berücksichtigt, die Funktion für die Anregung von Lernprozessen ist nicht benannt und verankert.

Aus der Expertise zur Rechtslage und -praxis ergeben sich nun einige Diskussionslinien:

Ermessenssache braucht Verstehen

Bisher gibt es kein (ausreichendes) Wissen über die rechtlichen Grundlagen und deren konkrete Bezüge zur Alphabetisierung/Grundbildung bei den Akteuren, weder in den Bildungseinrichtungen noch bei den Fachkräften in den Einrichtungen der einzelnen Sozialleistungsträger. Es sind Rechtsgrundlagen vorhanden, die den funktionalen Alphabetismus sicherlich nicht grundlegend behandeln können, jedoch einen Spielraum für die Alphabetisierung/Grundbildung von Erwachsenen eröffnen, der (noch) nicht gesehen und ausgeschöpft wird. Durch fachliche und fachpolitische Aktivitäten kann und sollte versucht werden, die Sozialleistungsträger aller behandelten Sozialgesetzbücher im Rahmen der vorhandenen rechtlichen Regelungen und des von ihnen fachlich auszuübenden Ermessens dazu zu veranlassen, entsprechende Ressourcen für Leistungen der Alphabetisierung/Grundbildung zur Verfügung zu stellen. Gerade im SGB XII kann ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Leistungen der Alphabetisierung/Grundbildung zum Leistungssetting der entsprechenden Hilfen gehören. In der Vielfalt der rechtlichen Grundlagen können Koordinatoren in der Erwachsenenalphabetisierung die entsprechende Expertise einbringen, Überblick bewahren und Vermittlungskompetenz bereitstellen. Als Motor für die fachliche Diskussion kommt ihnen große Bedeutung zu.

Rechtslage und sozialintegrativer Handlungsspielraum

Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit im EQUALS-Projekt hat den Begriff der Sozialintegration als Paradigma für die Alphabetisierung diskutiert. Vor allem dort, wo die Kommunikation über das Lesen- und Schreibenlernen wollen nicht von den Erwachsenen selbst geführt wird, braucht es eine anregende und verständigungsorientierte Kommunikation zwischen Lernenden und Begleitenden (vgl. Schneider/Wagner in Abschnitt I).

Von den gesellschaftlichen Strukturen her betrachtet unterbreitet nur die allgemeine Erwachsenenbildung das Angebot zur einer „bedingungslosen“ Alphabetisierung/Grundbildung, wenn sie sich über den „suchenden“ Erwachsenen selbst herstellt. Erwachsenenbildung, wie bspw. an der Volkshochschule, zeigt sich als Partner für die Lebenswelt, indem sie mit ihren Nutzern im Gespräch um Persönlichkeitsentwicklung ist. Vor diesem Hintergrund muss Alphabetisierung/Grundbildung unbedingt ihren

Platz im Erwachsenenbildungssystem in Funktion der Volkshochschulen oder ähnlicher Institutionen haben und mit entsprechenden Mitteln unterstützt werden. Diese Einrichtungen sollten ihre Zugangsmöglichkeiten weiter ausbauen, um Menschen mit Schriftsprachschwierigkeiten in ihren Alltagsbezügen zu begegnen.

Alle Leistungen, die irgendwie an das Sozialrecht gekoppelt oder durch die Sozialleistungsträger direkt vermittelt sind, weisen erst einmal keinen sozialintegrativen, sondern einen systemintegrativen Charakter auf. Im Zusammenhang von SGB II und III wird vordergründig die Funktionalität für eine Berufsausübung wieder hergestellt. Diesem ist nichts entgegenzusetzen und es ist sogar zu unterstützen, sofern die Maßnahmen das einhalten, was sie versprechen und was für das Individuum und seine persönliche Berufsplanung bei Antritt der Maßnahme, während oder vielleicht auch erst danach einen Sinn ergibt. Wo dies nicht passiert – und sich die Maßnahmekarrieren verfestigen – ist Alphabetisierung/Grundbildung nicht zu vertreten. Auch die Sozial- sowie die Kinder- und Jugendhilfe folgen der systemintegrativen Logik. Die systemintegrative Funktion besteht darin, dem Einzelnen die konkrete Alltagsbewältigung zu erleichtern und Integration im Sinne bspw. der Ermöglichung von Familiengründung und der Gestaltung von Freundschaften, von wirtschaftlichen Aktivitäten, der Erhaltung von Gesundheit und Mobilität zu fördern. Diese systemintegrativen Leistungen können sozialintegrativ wirken. Denn sie sind sehr wohl daran interessiert, den Einzelnen so zu fördern, dass er sein Leben nach seinen eigenen Vorstellungen gestalten kann. Die Überschneidung von System- und Sozialintegration ergibt sich in der Wirkung. Wenn die Hilfen auf rechte Weise geleistet und angenommen werden, befähigen sie den Einzelnen, seine soziale Integration nach seinen Vorstellungen vorzubringen. Von dieser Warte aus sollten die rechtlichen Bedingungen der Sozialgesetzbücher in der Praxis bewertet, in ihren Möglichkeiten ausgelotet und in ihrer Anwendung weiterentwickelt werden.

Bildung im Sozialleistungssystem

Das Sozialrecht agiert bzgl. Alphabetisierung/Grundbildung in den lokalen Räumen neben anderen Gesetzen und Programmen auf europäischer, auf Bundes- und auf Landesebene. Luthe (2009) gibt zu den für die Bildungsarbeit allgemein geltenden rechtlichen Grundlagen einen Überblick zu Europa-Recht, Verfassungsrecht, Kommunalrecht, Schulrecht, Recht der Erwachsenenbildung, Berufsbildungsrecht, Ausbildungsförderungsrecht. Diese behandeln Alphabetisierung/Grundbildungsanliegen am Rande und lassen die Verpflichtungen in der Erwachsenenalphabetisierung und für Menschen in nicht privilegierten und prekären Lebenslagen offen. Hier stellen wir dem Sozialleistungssystem die Bildungsfrage. Einerseits wird diesem und der rechtlichen Ausgestaltung und praktischen Handhabe die Kritik entgegengebracht, dass „Bildungsinvestitionen [...] säuberlich von Sozialstaatsleistungen getrennt [werden], der Bildungsschutz einer Nation wird konzeptionell nicht mit dem Ausmaß des sozialen Schutzes verbunden.“ (Allmendinger/Nikolai 2010: 106). Wohlfahrt agiert damit zu einseitig mit Fürsorgeleistungen. Dies können wir im hier diskutierten Zusammenhang gut beobachten. Der Bildungssituation und -perspektive von Menschen aus nicht privi-

legierten Milieus kann das bestehende System mit seiner Fachlichkeit nicht (ausreichend) gerecht werden. An den Logiken des meritokratischen Bildungssystems wird weiterhin festgehalten. Den Lernvoraussetzungen und je eigenen Ausgangsniveaus sowie lebensweltlichen Interessen der Menschen mit Schriftsprachschwierigkeiten (in nicht privilegierten Milieus) – wie es in anderen Feldern der Fort- und Weiterbildung gängig ist – werden im Kampf um die Verteilung von öffentlichen Mitteln bisher zu wenig passende Qualifizierungsformen zur Verfügung gestellt. Im untersten sozialen Netz (SGB XII) werden Bildungsfragen nicht mehr diskutiert. Ein traditioneller Grundbildungsbegriff, der von einem in der Schulpflicht zu absolvierenden Grundbildungskanon ausgeht, dient häufig als Legitimation der Verantwortungsabgrenzung.

Andererseits treffen wir ein Sozialsystem an, das sich als „Sicherungssystem für die Wechselfälle des Lebens“ (Zacher 2008: 35) zu sehr auf Abweichungen vom gesetzten Regelfall einer eigenen, den Unterhalt sichernden Erwerbstätigkeit ausrichtet. Durch diese starke „Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt geraten die im Lebensverlauf vorgelagenen Systeme von Bildung und Ausbildung oft aus dem Blick“ (Allmendinger/Nikolai 2010: 105). Wechselfälle des Lebens in Bezug auf die Erwerbsarbeit treffen nicht alle Personen mit gleicher Wahrscheinlichkeit in gleichem Maße und mit gleicher Dauer, sondern sind abhängig von Bildungsvoraussetzungen, die von Schule und Ausbildung bestimmt werden.

Kommunen als Moderatoren in der Alphabetisierung/Grundbildung

Bildung und soziale Integration finden in sozialen Nahräumen statt. Erfolgreiche Integration lässt sich als gelungene Realisierung der Teilnahme an für die Lebensführung bedeutsamen gesellschaftlichen Bereichen in einer Stadt, einem Dorf, einer Gemeinde begreifen. Bildungs- und Integrationspolitisch bedeutsam ist, „welche Rolle Städten und Gemeinden als Entscheidungsebenen mit den Mitteln kommunaler Politik in der Handhabung von lokal, national, europäisch oder global bestimmten Bedingungen [...] zukommt“ (Bommes 2010: 36). Ein Alphabetisierungs-, Grundbildungsmanagement allein auf kommunaler Ebene *überschätzt* die Situation angesichts dessen, dass es überlokale Verantwortlichkeiten, Kompetenzüberschneidungen und strukturelle Unterschiede zwischen den Kommunen gibt. Eine *Unterschätzung* der kommunalen Möglichkeiten bedeutet es, wenn Kommunen ihr Moderationspotential übersehen und diese Unterschätzung beobachten wir in der Alphabetisierung/Grundbildung.

Die hier diskutierten Normen innerhalb des Sozialrechts weisen in Zusammenhang mit anderen Rechtskreisen den Kommunen mehr und mehr Verantwortung zu, die sie unterschiedlich wahrnehmen und ausüben können. Für viele der genannten Leistungen ist grundsätzlich die kommunale Leistungsträgerschaft maßgeblich, ggf. die überörtliche Trägerschaft der Sozialhilfeträger. Die Gesetze lassen dezentrale Flexibilität zu und setzen auf die Zusammenarbeit mit Kreisen und Gemeinden sowie die Vernetzung mit Akteuren vor Ort, um eine am Adressaten orientierte Lösung zu entwickeln. Diese Handlungsmöglichkeit wurde mit dem Projekt EQUALS und seinem Konzept der lokalen Alpha-Bündnisse favorisiert und beschrieben. Die Vernetzung ist unterschiedlich gut gelungen. Es wurde eine Verständigung vor allem auf der Ebene

der Träger (Bildungsträger, Schulen, Agenturen und ARGEN, Wohlfahrtsverbände, kommunale Verwaltung) realisiert. Der Weg auf die Tagesordnung der Kommunalpolitik und -verwaltung ist mit Projektende noch nicht gegangen, auch wenn sich der Schritt an manchen Standorten angedeutet hat (vgl. Hendel in Abschnitt III). In langfristiger Ausrichtung kann kommunale Moderation zur Normalisierung beitragen, indem Grundbildung und sozialer Integration genauso eine regelmäßige und routinierte politische Gestaltung zugestanden wird wie anderen Fragestellungen. Festzuhalten bleibt, dass Erwachsenenalphabetisierung derzeit nicht nur bildnerische und sozialarbeiterische Kommunikation darstellt, sondern auch ein Maß an politischer Kommunikation benötigt, um die jeweils kommunalpolitischen Diskurse zu verstehen und anzuregen.

Literatur

- Allmendinger, Jutta/Nikolai, Rita (2010):** Bildungs- und Sozialpolitik: Die zwei Seiten des Sozialstaats im internationalen Vergleich. In: Soziale Welt, 61. Jg., 2010/2, S. 105–120
- Bogumil, Jörg/Holtkamp, Lars (2006):** Kommunalpolitik und Kommunalverwaltung: eine policyorientierte Einführung. Wiesbaden
- Bommes, Michael (2010):** Kommunen: Moderatoren im Prozess der sozialen Integration? In: APuZ 46–47/2010, S. 36–41
- Bund-Länder-Arbeitsgruppe (2009):** Gemeinsame Erklärung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und der für die Grundsicherung für Arbeitsuchende zuständigen Ministerien der Länder als aufsichtführende Stellen nach § 47 SGB II zu den Leistungen der Eingliederung in Arbeit nach § 16 SGB II i. V. m. §§ 45, 46 SGB III und nach § 16f. SGB II (Vermittlungsbudget, Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung und Freie Förderung)
- Bundesagentur für Arbeit (2009):** SGB-II-Arbeitshilfe § 16f. SGB II-freie Förderung (FF SGB II), Anlage der Geschäftsanweisung 19/2009 (Zentrale, SP/FP II, XII Az. II, 1225)
- Dorschky, Lilo (2011):** Überlegungen zur Schriftkulturförderung in „neuen“ Lernorten und -kontexten. Das Beispiel Kinder- und Jugendarbeit. Opladen (in Erscheinung)
- Dorschky, Lilo/Kurzke, Christian/Schneider, Johanna (2011):** Lernzeichen. Schriftspracherwerb als Herausforderung für Kindertagesstätte, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. Opladen, 2011 (in Erscheinung)
- Forneck, Hermann/Wrana, Daniela (2009):** Professionelles Handeln und die Autonomie des Feldes der Weiterbildung. In: Frieberthäuser
- Luthe, Ernst-Wilhelm (2009):** Kommunale Bildungslandschaften. Rechtliche und organisatorische Grundlagen. Berlin
- Rohrbach, Daniela (2007):** The Development of Knowledge Societies in 19 OECD Countries between 1970 and 2002. In: Social Science Information 46, S. 655–689
- Sozialgesetzbuch SGB I bis XII
- Zacher, Hans F. (2008):** Abhandlungen zum Sozialrecht II. Heidelberg/München/Landsberg/Berlin

Alphabetisierungsstützpunkte an den Volkshochschulen in Thüringen: Transfer von Erfahrungen aus Alphabetisierungsprojekten in die Fläche

ANGELIKA MEDE

Schätzungen des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e. V. zufolge leben vier Millionen Menschen in Deutschland, die nicht ausreichend lesen oder schreiben können. Nach Berechnungen kann davon ausgegangen werden, dass in Thüringen ca. 117.000 Menschen betroffen sind. Experten gehen von einer hohen Dunkelziffer aus. Lesen und Schreiben sind jedoch die wichtigsten Voraussetzungen, um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Die Thüringer Volkshochschulen zählen zu den Hauptanbietern in der Erwachsenenbildung, die seit vielen Jahren Kurse zur Alphabetisierung durchführen. Bisher liefen an etwa der Hälfte der Volkshochschulen ein bis zwei Kurse pro Semester. Nun wird ein flächendeckendes Kursangebot in Thüringen geschaffen.

1 Ziele und Schwerpunkte der Alphabetisierungsstützpunkte

2010 wurden an allen 23 Volkshochschulen in Thüringen mit Unterstützung des Freistaates Thüringen **VHS Lernzentren Lesen und Schreiben** auf- und ausgebaut. Ziel ist es, die Bildungsangebote im Bereich Alphabetisierung an den Volkshochschulen auszubauen, neue Teilnehmer für die Kurse zu gewinnen, die öffentliche Aufmerksamkeit anzuregen und Kursleiter fortzubilden. Entwicklung und Umsetzung von Fortbildungsangeboten, die der Sensibilisierung von Schlüsselpersonen im Bereich der Alphabetisierungsarbeit und der Unterstützung der Netzwerkarbeit dienen, sind ebenfalls ein Arbeitsziel.

Der Thüringer Volkshochschulverband e. V. (TVV e. V.), Koordinator der Initiative VHS Lernzentrum Lesen und Schreiben, ist die Landesorganisation der öffentlichen Träger der 23 Volkshochschulen in Thüringen. Mitglieder sind die Landkreise und die kreisfreien Städte Thüringens. Der TVV e. V. erbringt Dienstleistungen wie die Organisation und Durchführung von Projekten und Fortbildungen sowie die Bildung und Pflege von Netzwerken in den verschiedensten Bildungsbereichen. Seit 2006 befasst sich der Landesverband verstärkt mit dem Thema Alphabetisierung und hat dieses Thema dadurch weiter in den Blickpunkt des öffentlichen Interesses gerückt, unter anderem durch Fachtagungen und Projekte auf Landes-, Bundes- und EU-Ebene. So hat der TVV e. V. im Projekt EQUALS von 2008 bis 2010 den Aufbau des Alpha-Bündnisses am Standort Erfurt unterstützt. Die Aufgaben waren u. a. Beratung bei der Auswahl und Unterstützung bei der Ansprache relevanter Netzwerkpartner, Unterstützung bei der Entwicklung von Fortbildungskonzepten, Organisation überregionaler Fortbildungen und einer landesweiten Öffentlichkeitsarbeit. Die dabei gewonnenen Erfahrungen sind die Basis für den Aufbau der Alphabetisierungsstützpunkte.

2 Aktivitäten zur Umsetzung der Alphabetisierungsstützpunkte

Zur Mitgliederversammlung im November 2009, die jedes Jahr auf Einladung einer örtlichen Volkshochschule stattfindet, wurde die „Suhler Erklärung“ des Thüringer Volkshochschulverbandes e. V. „Lesen und Schreiben – Voraussetzung für eine gesellschaftliche Teilhabe“ von den Volkshochschulen in Thüringen verabschiedet und dem Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) übergeben.

Die „Suhler Erklärung 2009“ liefert einen Beitrag zur aktuellen bildungspolitischen Diskussion über die Bedeutung des allseits geforderten lebensbegleitenden Lernens.

Die Suhler Erklärung fordert u. a.,

1. optimale Rahmenbedingungen für das Lernen in Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen in Thüringen oder bei beteiligten Netzwerkpartnern zu schaffen,
2. dauerhafte personelle, räumliche und informationstechnische Ausstattungen für eine Alphabetisierungskampagne in Thüringen zu schaffen und
3. entgeltfreies Lesen- und Schreibenlernen für Betroffene zu ermöglichen.

Infolge von Gesprächen mit den Ministern des Bildungs-, Innen-, Sozial- und Wirtschaftsministeriums wurden im Mai 2010 vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) 130.000 € für die Alphabetisierungsarbeit an den Volkshochschulen in Thüringen bereitgestellt. Diese Mittel wurden 2010 zur Einrichtung und zum Ausbau von **VHS Lernzentren Lesen und Schreiben** an allen 23 Volkshochschulen in Thüringen (vgl. Abbildung 1) eingesetzt. Unter dem Motto „Jeder An-

alphabet ist einer zu viel“ verstärken die Volkshochschulen in Thüringen ihr Engagement im Bereich Alphabetisierung. Bisher eingeleitete Aktivitäten in Thüringen sind:

- Durchführung von Informationsveranstaltungen für Multiplikatoren in Einrichtungen, die mit dieser Zielgruppe zu tun haben,
- Öffentlichkeitsarbeit (Flyer, Radiospot),
- Fortbildung von Kursleitern in der Alphabetisierung,
- Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien für Alphabetisierungskurse,
- Durchführung von Alphabetisierungskursen,
- Koordinierung der Alphabetisierungsarbeit an Volkshochschulen.



Abb. 1: Landkarte der Alphabetisierungsstützpunkte in Thüringen

3 Leistungen des Landesverbandes

In Abstimmung mit allen Volkshochschulen wurden ein Ansprechpartner in jeder VHS benannt und Kursleiter ausgewählt, die bereits in der Alphabetisierung tätig sind bzw. über eine Fortbildung wie ProGrundbildung in den Bereich einsteigen wollen. Die Kursleiter sind oft aus dem DaF-Bereich bzw. Deutsch-Lehrer.

In einer Informationsveranstaltung wurden alle benannten Mitarbeiter aus den Volkshochschulen über das Vorhaben informiert und erhielten eine Mappe mit benötigten Informationen wie z. B.:

- Informationen zu Schlüsselpersonen (Liste möglicher Einrichtungen, Anschreiben für Einrichtungen, Raster für Telefongespräche, Konzept für Informationsveranstaltungen, Flyer als Unterstützungsangebot für die Arbeit der Schlüsselpersonen),
- Fortbildungsangebote 2010,
- Liste von Lehr- und Lernmaterialien.

Die Entwicklung eines Flyers, der von allen VHS bei der Arbeit mit den Schlüsselpersonen eingesetzt werden kann, war ein wichtiges Anliegen. Der Flyer soll dazu dienen, Schlüsselpersonen für das Thema des funktionalen Analphabetismus zu sensibilisieren. Dabei orientierten wir uns an der Handreichung „Menschen, die nicht lesen und schreiben können“ von apfe e. V. (2008). In dem Flyer werden Verhaltensweisen bzw. Aussagen von Personen beschrieben, die nicht über ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen verfügen, wie zum Beispiel „Ich habe meine Brille vergessen“ oder „Die Schrift ist so klein, ich kann das nicht lesen“. Außerdem werden die sogenannten Überlebensstrategien der Betroffenen beschrieben. Dazu zählen unter anderem das Vermeiden, Täuschen und Delegieren. Des Weiteren werden erste Anregungen für Multiplikatoren gegeben, um mögliche Betroffene anzusprechen.

Die Zusammenarbeit mit den Multiplikatoren ist sehr wichtig, denn um richtig reagieren zu können, müssen Fachkräfte der betreffenden Einrichtungen in der Lage sein, das Problem des funktionalen Analphabetismus oder aber einer geringen Grundbildung wahrzunehmen und daraus entsprechende Handlungsstrategien abzuleiten. Dies kann nur gelingen, wenn die Fachkraft die unzureichende Schriftsprachkompetenz als eine Option in die Analyse und Interpretation von Verhalten einbeziehen kann. Das Wissen um die Ursachen und Folgeprobleme von funktionalem Analphabetismus trägt dazu bei, dass ein Verständnis für die mögliche Beeinträchtigung entsteht. Diese kann durch unzureichende Grundbildung und Schriftsprachkompetenz, aber auch durch die aktuelle Lebenssituation von Betroffenen hervorgerufen werden.

Um landesweit Alphabetisierungskurse anbieten zu können, müssen neue Kursleiter gefunden und qualifiziert werden. Mit diesem Ziel wurde ab Mai 2010 in Jena die modulare Fortbildungsreihe „ProGrundbildung“ (vgl. www.progrundbildung.de) durchgeführt. An der Fortbildung, die im November 2010 mit einem Zertifikat endete, nahmen 16 Kursleiter teil.

Weiterhin wurden Fortbildungen zum Online-Portal www.ich-will-lernen.de und im EQUALS-Projekt konzipierte Fortbildungen wie „Netzwerke für sozialintegrale Bildungsangebote erfolgreich nutzen“ und „Lernen, was Sinn macht – Zugänge zu Lebenswelten von Menschen, die nicht oder wenig lesen und schreiben können – Zugänge zu Lernorten in der Alphabetisierung“ durchgeführt.

Begleitet werden diese Aktivitäten durch eine aktive Öffentlichkeitsarbeit des Landesverbandes. So werden in regelmäßigen Abständen Pressemitteilungen zum aktuellen Stand der Alphabetisierungsinitiative herausgegeben. Im April und Juni 2010 gab es jeweils einen Fernsehbeitrag in der mdr-Sendung Thüringen Journal, in dem einmal Betroffene zur Thematik sprachen und zum anderen eine Informationsveranstaltung von Schlüsselpersonen und deren Bedeutung gezeigt wurde.

Ende August 2010 lief eine Woche lang eine Radiowerbung auf Landeswelle Thüringen, Antenne Thüringen und mdr, die auf die Möglichkeit des Lesen- und Schreibenlernens an Volkshochschulen hinwies.

In Gesprächen mit Mitarbeitern aus Einrichtungen, in denen Informationsveranstaltungen durchgeführt wurden, zeigte sich, dass die Aufmerksamkeit in Bezug auf Alphabetisierung groß ist und diese Aktionen positiv aufgenommen werden.

Der Landesverband stellte den Volkshochschulen Ausschreibungstexte für die Programmhefte und Texte für das Internet bereit. Des Weiteren sind auf der Internetseite des Landesverbandes die Informationen zur Alphabetisierungsinitiative eingestellt und können heruntergeladen bzw. mit der eigenen Internetseite der VHS verlinkt werden (vgl. www.vhs-th.de/alphabetisierung).

4 Leistungen der Volkshochschulen in ihren Landkreisen bzw. in ihrer Stadt

Um aktiv auf das Thema Analphabetismus aufmerksam zu machen, führen die VHS in ihrer Region entgeltfreie Schulungen von Multiplikatoren in verschiedenen Einrichtungen wie z. B. Beratungsstellen durch. Inhalt dieser Fortbildungen ist das Thema „Erkennen von Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten“. In den Veranstaltungen werden Fachkräfte für das Thema Schriftsprachkompetenz sensibilisiert. Sie bekommen ein gewisses Grundverständnis für die Lebenswelt der Betroffenen. Außerdem werden die Teilnehmer über die Ursachen und Erkennungsmerkmale des funktionalen Analphabetismus informiert. Sie werden auch darauf vorbereitet, Menschen mit unzureichender Lese- und Schreibkompetenz anzusprechen, zu beraten und an Institutionen der Grundbildungssarbeit zu vermitteln.

5 Vorliegende Ergebnisse

Alle 23 Volkshochschulen in Thüringen bieten inzwischen Alphabetisierungskurse an. Schon mit einem Teilnehmer beginnt der Unterricht. Durch die Unterstützung des TMBWK sind an allen Standorten erste bzw. zusätzliche Kurse angelaufen. Im Zeitraum Mai bis Dezember 2010 wurden so 39 neue Kurse mit 208 neuen Teilnehmern eingerichtet. Weitere Kurse werden folgen. Für den Alphabetisierungsunterricht erhalten alle Volkshochschulen Lehr- und Lernmaterialien, die über den Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (vgl. www.alphabetisierung.de) und die Hamburger Volkshochschule bezogen werden.

Die Öffentlichkeit wurde und wird weiterhin über die Medien zum Thema Alphabetisierung und die Möglichkeiten des Lesen- und Schreibenlernens im Erwachsenenalter informiert.

Die Informationsveranstaltungen in Einrichtungen, in denen Multiplikatoren tätig sind, stoßen auf „offene Ohren“. Bis Dezember 2010 wurden bereits in 297 Einrichtungen über 1.300 Mitarbeiter von ARGEn, Sozial-, Jugend- und Gesundheitsämtern, Stadtteilbüros, Schuldnerberatungen, Suchthilfeeinrichtungen, Selbsthilfegruppen, Jugend- und Erziehungshilfeeinrichtungen, Ärzten, Polizeidirektionen, Bewährungshilfen, Drogen- und Suchtberatungsstellen und vielen mehr informiert. Für die Schulungen stehen den VHS Materialien wie Plakate, Flyer und ein Schulungskonzept zur Verfügung. Diese zeigen auf, was Analphabetismus ist, wie Analphabeten erkannt werden und welche Hilfestellung es für die Mitarbeiter in den Einrichtungen im Umgang mit Betroffenen gibt.

Zur Mitgliederversammlung des Landesverbandes im September 2010 stand das Thema Alphabetisierung ebenfalls im Mittelpunkt. Den Vertretern aus Fraktionen, Landkreisen und Volkshochschulen wurde das Thema im Zusammenhang mit Bereichen wie Ökonomie, Gesundheit und Kultur nahegebracht und auf die Möglichkeiten von Volkshochschulen verwiesen. Auch am Parlamentarischen Abend der Volkshochschulen im Oktober 2010 im Thüringer Landtag wurde das Thema Alphabetisierung und Grundbildung an Volkshochschulen in den Blick genommen.

6 Ausblick

Bis zum Jahresende 2010 konnte die Zahl der Lernenden in Kursen gegenüber dem Vorjahr um 40 % gesteigert werden. Die Wahrnehmung in der Öffentlichkeit ist überaus positiv.

Die Bereitstellung von Fördermitteln für die Alphabetisierung 2011 durch das Land Thüringen ist eine gute Grundlage, um die begonnenen Angebote in der Alphabetisierung weiterführen und ausbauen zu können.

Durch die flächendeckende Strategie ist es für viele Erwachsene mit eingeschränkten Fähigkeiten im Lesen und Schreiben möglich, den Kreislauf der „Nichtansprechbar-

keit“ zu durchbrechen. Gerade dort, wo betroffene Menschen in ihrem Umfeld keine Personen kennen, die ihnen den Sinn von Schriftsprachkompetenz vermitteln, geben Multiplikatoren den Betroffenen eine wertvolle Chance. So kann erreicht werden, dass mehr Menschen in Thüringen Lesen und Schreiben lernen und damit ihre Chance zur gesellschaftlichen Partizipation verbessern.

Literatur

apfe (Hg.) (2008): Menschen, die nicht lesen und schreiben können. Handreichung. Dresden: Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden, Onlineversion: www.apfe-institut.de/files/handreichung_2008_web.pdf [12.11.2010]

Bildungsbeteiligte Zielgruppen erreichen – Potentiale und Forderungen für die Weiterentwicklung der Alphabetisierungs- und Grundbildungslandschaft

BODO DEGENHARDT

1 Bildungs- und sozialpolitische Ausgangslage

Richtig lesen und schreiben zu können gehört in der heutigen schriftbasierten Informationsgesellschaft zu den Grundvoraussetzungen für individuelle Verwirklichungschancen und selbstbestimmte Teilhabe in der Gesellschaft. Ohne Alphabetisierung und eine solide Grundbildung sind weder Schulabschluss noch Berufsausbildung möglich, Armut und soziale Ausgrenzung dagegen wahrscheinlich. Auch das weiterführende lebensbegleitende Lernen ist für die Betroffenen stark eingeschränkt, zumal sie zumeist in ihren gebrochenen Bildungsbiografien das Lernen vor allem in formalen Bildungsprozessen nicht gelernt haben.

Nach übereinstimmenden Schätzungen soll in Deutschland der Anteil der Erwachsenen mit niedrigem Literalitätsniveau (untere Stufen des funktionalen Analphabetismus) bei etwa 5 % liegen. Dazu gehören nicht nur Menschen mittlerer und älterer Jahrgänge, sondern zunehmend auch Jugendliche, die ohne ausreichende Alphabetisierung und Grundbildung die Schule verlassen. So betrug 2008 der Anteil der jährlichen Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss 7,5 %, allerdings mit einer erheblichen Schwankungsbreite je nach Bundesland zwischen einerseits 5,6 % bis 8,9 % in Westdeutschland und andererseits 9,4 % bis 17,9 % in Ostdeutschland (Berlin 10,6 %) (Klemm 2010). Die Gründe hierfür sind vielfältig, wobei in den alten Bundesländern vor allem Migrationshintergrund und in den neuen Bundesländern soziale Segregation als Folge der Abwanderung eine besondere Rolle spielt.

Angesichts von mehreren Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland ist die aktuelle Zahl von rund 30.000 Belegungen in etwa 3.500 VHS-Alphabetisierungskur-

sen, das sind etwa 90 % des Gesamtangebotes, außerordentlich gering. Diese Tatsache wirft zahlreiche Fragen auf, wie z. B.: Wie belastbar sind die Schätzahlen? Wie werden die betroffenen Menschen erreicht, angesprochen und für Alphabetisierungsangebote gewonnen? Entsprechen diese überhaupt ihren Bedürfnissen, Wünschen und Teilnahmemöglichkeiten?

Ein Mindestmaß an Schriftsprachkompetenz in der Erst- oder Muttersprache bildet das Fundament jeglicher Grundbildung, die teilweise auch Elementarbildung oder – wie in Österreich – Basisbildung genannt wird. Grundbildung umfasst die Mindestvoraussetzungen an Wissen und Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, d. h. personalen und sozialen Kompetenzen, die für gesellschaftliche Teilhabe im Sinne von Orientierung und aktivem Handeln notwendig sind. Alphabetisierung und Grundbildung sind vom Umfang her keine feststehend definierten Begriffe, da gesellschaftliche Herausforderungen und individuelle Lebenslagen aufgrund des rasanten technischen und wirtschaftlichen Fortschritts ständiger Entwicklung unterliegen. Die Anforderungen an ausreichende Alphabetisierung und Grundbildung steigen in dem Maße, wie die schulischen und beruflichen Bildungsabschlüsse – auch bedingt durch das insgesamt höhere Bildungsniveau in der Gesellschaft – tendenziell abgewertet werden. So reicht heute selbst ein mittlerer Hauptschulabschluss oftmals nicht mehr aus, um einen Ausbildungsplatz zu bekommen bzw. den stark gestiegenen Ausbildungsanforderungen zu genügen.

Die Gruppe der Menschen mit unzureichender Grundbildung ist erfahrungsgemäß außerordentlich heterogen, z. B. hinsichtlich Alter, Geschlecht, Herkunft, Berufstätigkeit, Familienstand, sozialem Status usw. Ebenso vielfältig sind die Ursachen, die zu ihrer Bildungsbenachteiligung geführt haben. Sie reichen von persönlicher Disposition und individuellen Einschränkungen (z. B. Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten) über unterschiedliche bildungsbiografische Brüche wie häufiger Schulwechsel und lückenhafter Schulbesuch mit vielfach negativen Lernerfahrungen bis hin zu insgesamt schwierigen Lebenssituationen. Der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund und oftmals mangelhaften Deutsch-Kenntnissen, die bisweilen auch in ihrer Erstsprache nicht ausreichend alphabetisiert worden sind, nimmt dabei ständig zu (vgl. Haas 2010). Eine klare Abgrenzung zwischen Alphabetisierung, Grundbildung, Nachholen des Hauptschulabschlusses und gezielter Sprachförderung wird aufgrund der heterogenen Struktur der bildungsbenachteiligten, lernungsgewohnten Zielgruppe immer schwieriger.

2 Sozialintegrative Bildungsarbeit: Von der Alphabetisierung zur Grundbildung

Unzureichende Alphabetisierung und Grundbildung kann die gesellschaftliche Teilhabe der betroffenen Menschen stark beeinträchtigen. Es drohen soziale Ausgrenzung statt notwendiger gesellschaftlicher Inklusion; allerdings je nach individueller Situa-

tion in sehr unterschiedlichen Lebensweltbezügen (z. B. Arbeit/Beruf, soziales Umfeld, Kultur, Lebensgestaltung) und dabei in unterschiedlichem Maße. Verallgemeinerungen und Verabsolutierungen sind deshalb wenig erfolgversprechend, wenn bildungsbeneachteiligte und bildungsgunstgewohnte Milieus als besondere Zielgruppen angesprochen und für kompensatorische Bildungsangebote und Bildungsmaßnahmen gewonnen werden sollen. Die Perspektive der Betroffenen muss im Zentrum aller Bildungsbemühungen stehen. Deshalb geht es z. B. nicht um einen aus Bildungsidealen der bürgerlichen Mittelschicht abgeleiteten Bildungsbedarf, sondern vor allem um die jeweils individuell artikulierten bzw. feststellbaren persönlichen Bildungsbedürfnisse bildungsbeneachteiligter Menschen.

Die verschiedenen Bedürfnisse von Menschen mit unzureichender Alphabetisierung und Grundbildung, in verschiedenen Lebensweltbezügen das jeweils gewünschte oder erhoffte Maß an Teilhabe zu erlangen, führt zu ganz unterschiedlichen Lösungswegen – von der punktuellen Beratung und direkten Hilfe über Unterstützungsangebote bis hin zu verschiedenen Bildungsprozessen formaler, non-formaler und insbesondere informeller Art. Konventionelle Alphabetisierungskurse – auch wenn sie mehr beinhalten als nur Lesen- und Schreibenlernen – werden in vielen Fällen als vermeintlich schulähnliche Lernangebote die Betroffenen eher abschrecken als zur Teilnahme motivieren. Denn Zugänge zum Lernen resultieren immer daraus, was für einen Menschen Sinn hat und relevant ist, d. h. aus den lebensweltlichen Bezügen, die es vorab zu klären gilt und die wirklich ernst zu nehmen sind. Dabei geht es auch um die individuelle Bedeutung von Lesen und Schreiben in der jeweiligen Lebenssituation, ihren Stellenwert als Teil der Grundbildung sowie um die biografischen Perspektiven auf akzeptierte Lernorte, Lernphasen und Lerngelegenheiten als wesentliche Elemente sozialintegrativer Alphabetisierungsarbeit (vgl. Schneider, J. u. a. 2008). Insbesondere führt die sozialintegrative Ausweitung der mehr informellen Lernangebote zu einer Vielzahl neuer zielgruppengerechter Lernorte (vgl. Tippelt/Reich-Claasen 2010), wozu in zunehmendem Maße auch in der Grundbildung die Neuen Medien gehören (vgl. Tröster 2005).

Für die traditionellen Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen – wie vor allem die Volkshochschulen – bedeutet erfolgreiche sozialintegrative Bildungsarbeit konsequente Teilnehmerorientierung sowie die Entwicklung der Nachfrageperspektive, verbunden mit der Konzeption von Unterstützungs- und Lernformen mit Lebensweltbezug und Handlungsorientierung. Aufgrund der Entwicklung notwendiger „Geh-Strukturen“ anstatt der noch weitgehend üblichen „Komm-Strukturen“ ist die Nutzung bzw. Ausweitung bereits bestehender geeigneter kommunaler oder regionaler Netzwerke bzw. deren Entwicklung für sozialintegrative Bildungsangebote unabdingbar (vgl. Schneider/Ernst 2008). Dabei ist es vor allem in kleinen und mittleren Städten, Gemeinden und Regionen empfehlenswert, die gesamte Zielgruppe der bildungsbeneachteiligten und lernungsgewohnten Menschen mit ihren oftmals ähnlichen sozioökonomischen Risikolagen in den Blick zu nehmen und keine speziellen Netzwerke nur für die Alphabetisierungsarbeit zu knüpfen. In diesem Rahmen können Elemente der Alphabetisierung anwendungsorientiert mit anderen Themen der

Grundbildung aufgegriffen und durch adäquate maßgeschneiderte Lern- bzw. Unterstützungsangebote bearbeitet werden.

Teilprojekte an den sechs Modellstandorten des Projekts EQUALS haben u. a. gezeigt, dass die Motivation zur Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeiten meist gekoppelt ist mit anderen dominierenden Notlagen, Problemen, Bedürfnissen und Interessen wie z. B. dem Wunsch nach PC-Nutzung (Teilhabe an der IT-Kommunikation), Unterstützung von Kindern in Kindergarten und Schule, Fragen der Erziehung, Probleme bei der Haushaltsführung und im Gesundheitsbereich usw. Mit diesem breiten lebensweltbezogenen Grundbildungsansatz lassen sich über gemeinsame Themen unterschiedliche Personen besser für Bildungsangebote gewinnen als mit reinen Alphabetisierungskursen, die zudem aufgrund ihrer formalisierten, strukturierten Form keinesfalls zu den niedrigschwellingen Bildungsangeboten für bildungsbenachteiligte, lernungsgewohnte Menschen gehören. Vielleicht ist dies – trotz der zumeist sehr phantasievollen und aufwendigen Zielgruppenansprache – einer der Hauptgründe, warum so wenige funktionale Analphabeten für den Besuch eines Alphabetisierungskurses zu gewinnen sind, zumal, wenn ein unmittelbarer Nutzen und rasche Erfolge nicht in greifbarer Nähe liegen.

3 Forderungen für die Weiterentwicklung der Alphabetisierungs- und Grundbildungslandschaft

Aufgrund der zuvor skizzierten sozial- und bildungspolitischen Ausgangslage und angesichts der relativ großen bildungsbenachteiligten Zielgruppe in der Bevölkerung ohne ausreichende Alphabetisierung und Grundbildung lassen sich angesichts der vorhandenen Potentiale folgende Forderungen für die Weiterentwicklung der kommunalen Alphabetisierungs- und Grundbildungslandschaft formulieren:

- Verständnis von Alphabetisierung als elementarer Teil eines umfassenderen Konzepts von Grundbildung, wozu neben der Schriftsprachkompetenz vor allem Selbstlernkompetenzen, sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Rechnen und Abstraktionsfähigkeit, PC-Grundkenntnisse sowie vielfältige soziale Kompetenzen gehören (vgl. LISUM 2008);
- Anerkennung der nachholenden Alphabetisierung und Grundbildung als gesamtgesellschaftlich notwendige sozial-, wirtschafts- und bildungspolitische Aufgabe. Deshalb ist ihre Verankerung in der Erwachsenen- und Weiterbildung als grundlegende Voraussetzung für das lebenslange lebensbegleitende Lernen unabdingbar. Dazu gehört auch ihre angemessene, verlässliche Förderung und Finanzierung aus öffentlichen Mitteln, und zwar unabhängig von punktuellen und deshalb eher zufälligen Projektförderungen;
- Bildung bzw. Ausweitung sowie intensive Nutzung entsprechender institutioneller Netzwerke sozial- bzw. bildungspolitisch ausgerichteter Akteure auf kommunaler und regionaler Ebene, um in stärkerem Maße bildungsbenachteiligte Ziel-

- gruppen für sozialintegrativ entwickelte Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebote im Bereich der nachholenden Alphabetisierung und Grundbildung zu gewinnen (vgl. Schneider 2010);
- Entwicklung eines öffentlich geförderten, örtlich bzw. regional angebotenen, modular aufgebauten Grundbildungsangebots (einschließlich Lesen und Schreiben) zu niedrigen sozialverträglichen Gebühren (z. B. durch Finanzierung der Honorar-, Organisations- und Verwaltungskosten von durchgeführten Bildungsangeboten aus öffentlichen Mitteln);
 - Konzeption und Einrichtung von Kursangeboten im Übergangsbereich zwischen Alphabetisierung und Grundbildung und dem Nachholen des Hauptschulabschlusses (bzw. eines anderen grundlegenden Schulabschlusses);
 - Entwicklung von niederschwelligen alltags- und lebensweltbezogenen Bildungsangeboten für bildungsberechtigte, lernungsgewohnte Zielgruppen zu allen im weiteren Sinne grundbildungsrelevanten Themen (z. B. Gesundheit einschließlich Ernährung, Bewegung und Entspannung, Kreatives Gestalten, Haushaltsführung, Wirtschaft und Soziales, Recht und Politik);
 - Sensibilisierung aller Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche (vor allem Kindergärten und Kindertagesstätten sowie Grundschulen) für die Thematik, um Eltern aus bildungsberechtigten Milieus zu erreichen und für Bildungsangebote zu gewinnen;
 - Bildungs- und sozialpolitische Aufklärungs- und Lobbyarbeit sowohl für das Nachholen von Alphabetisierung, Grundbildung und Schulabschluss als auch für das gesamtgesellschaftliche Ziel, dass zukünftig kein Jugendlicher – gleich welcher sozialen oder kulturellen Herkunft – die allgemeinbildende Schule ohne anerkannten, verwertbaren Abschluss verlässt.

4 Integration von Grundbildung und Sozialpolitik als Zukunftsaufgabe

Die Teilnahme an Angeboten zur Alphabetisierung und Grundbildung trägt dazu bei, dass die betroffenen Menschen neue Chancen für mehr selbstbestimmte Lebensgestaltung erhalten und einen Platz in der Gesellschaft und in der Arbeitswelt finden. Nachholende Alphabetisierung und Grundbildung müssen deshalb als gesamtgesellschaftliche Herausforderung und Aufgabe verstanden werden, ohne dass dadurch jedoch auf sozial- und wirtschaftspolitische Maßnahmen zugunsten bildungsberechtigter Bevölkerungsgruppen verzichtet werden kann (vgl. Tröster 2010). Gerade im marginalisierten Bereich der Gesellschaft dürfen Bildungs- und Sozialpolitik nicht gegeneinander ausgespielt werden, wozu aus naheliegenden Gründen manchmal auch Bildungseinrichtungen indirekt und unbewusst beitragen. Genauso wenig wie Bildungsarbeit durch soziale Arbeit ersetzt, sondern nur ergänzt werden kann, lassen sich sozialpolitische Maßnahmen zur Unterstützung der Betroffenen und zur Stabilisierung der Gesellschaft nicht durch – zumeist gesellschaftliche Problemlagen indi-

vidualisierende – Bildungsprogramme ersetzen, sondern beide Ansätze sind jeweils komplementär zu entwickeln (vgl. Butterwegge 2009).

Nachholende Alphabetisierung und Grundbildung ist zukünftig als eigenständiger Teilbereich der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung anzuerkennen, und zwar im Unterschied zur gegenwärtigen Randstellung sowohl in institutioneller als auch in finanzieller Hinsicht aufgrund des noch immer weit verbreiteten Verständnisses von ihr als kleiner Randbereich sozialpädagogischer Zielgruppenarbeit für relativ wenige funktionale Analphabetinnen und Analphabeten. Lebenslanges lebensbegleitendes Lernen von allen Menschen ist ohne das ständige verlässliche Angebot nachholender Grundbildung nicht zu verwirklichen (vgl. Kamper 2001).

Literatur

- Butterwegge, Christoph (2009):** Armut in einem reichen Land. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag
- Haas, Martina (2010):** Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. In: vhs info 2010/2, S. 8–9
- Kamper, Gertrud (2001):** Erwachsenen-Grundbildung. In: DIE-Zeitschrift 2001/1, S. 30–32
- Klemm, Klaus (2010):** Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- LISUM (Hg.) (2008):** Grundbildung für Erwachsene. Module für ein Grundbildungssangebot in Weiterbildungseinrichtungen, 2. Auflage. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
- Schneider, Johanna/Gintzel, Ulrich/Wagner, Harald (Hg.) (2008):** Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Münster/New York/München/Berlin
- Schneider, Karsten (2010):** Grundbildung in kommunalen Bildungslandschaften: Das Alpha-Bündnis Weingarten im Projekt EQUALS. In: vhs info 2010/2, S. 3–7
- Schneider, Karsten/Ernst, Annegret (2008):** Alphabetisierung braucht Netzwerke. Praxisentwicklung im Projekt EQUALS. In: Dis.kurs 2008/3, S. 15–19
- Tippelt, Rudolf/Reich-Claasen, Jutta (2010):** Lernort – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. In: Report/Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2010/2; S. 11–21
- Tröster, Monika (2005):** Neue Medien und Grundbildung. In: Tröster, Monika (Hg.): Neue Medien bewegen die Grundbildung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 10–48
- Tröster, Monika (2010):** Unsichtbares sichtbar machen – Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland. In: Kronauer, Martin (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 210–234

Zielgruppenansätze in der Grundbildung – Potentiale und Forderungen für die Weiterentwicklung der Alphabetisierungslandschaft

INGA BÖRJESSON

1 Heterogenität der Zielgruppe

Funktionale Analphabeten bzw. Menschen mit nicht ausreichenden Grundkenntnissen bilden keine homogene Gruppe. Ihre soziale Lage, ihre Bildungsbiografien, ihr Vorwissen und ihre Kenntnisse, aber auch die Motivationen, sich entweder nicht oder doch wieder auf das Lernen von Lesen und Schreiben einzulassen, differieren stark. Oftmals überlagern und verstärken sich zwar ähnliche Ursachen und Gründe der Bildungsbarrieren, wie Armut, Scham, immer wiederkehrende Demotivationserfahrungen oder auch begrenzte Mobilität, fehlende Informationen oder Zeitmangel (Vgl. Wagner in Abschnitt II, „Heterogenität und Motivationsdilemmata“ in diesem Band; Wagner/Schneider 2008: 53). Häufig haben traumatisierende Schulerlebnisse zu Lernblockaden geführt, die sich nur langsam lösen. Aber die Selbstinterpretationen und die Bewältigungs- und Überlebensstrategien illiterater Menschen in einer literal geprägten Gesellschaft sind sehr verschieden. Auch wenn es den meisten Betroffenen schwer fällt, sich – auch aufgrund vorhergehender Stigmatisierungserfahrungen – ihren Grundbildungsbedarf einzustehen, sind die sozialen und beruflichen Lebensumstände sehr unterschiedlich. Es sind eben nicht nur junge Menschen ohne Schulabschluss, Langzeitarbeitslose mit Alkoholproblemen oder Menschen mit Migrationshintergrund aus Ländern mit schlechtem Bildungssystem, sondern z. B. auch erfolgreich Berufstätige. Nach Kleint hat der Begriff des funktionalen Analphabetismus keine soziale Gruppe zum Gegenstand (Kleint 2009: 41).

Trotzdem wird in der Alphabetisierungsarbeit konzeptionell mit einem Zielgruppenbegriff gearbeitet. Wie aber kann eine Zielgruppenorientierung bei derartig ausdifferenzierten Lebenslagen, Lernmotivationen und -zugängen für Lernanlässe, Lernsituationen, Lernarrangements fruchtbar gemacht und entfaltet werden, so dass seine

manchmal etwas verschwommene Nutzung nicht in einer pädagogischen Abstraktion des vermeintlich gemeinsamen Nenners der angesprochenen Zielgruppe verharrt? Vielleicht hilft ja ein theoretisch-reflexiver Blick auf die möglichen Auslegungen des Zielgruppenansatzes, die „Potentiale und Forderungen“ für die Alphabetisierungsarbeit zu strukturieren.

2 Verschiedene Ansätze der Zielgruppenarbeit

Der Zielgruppenansatz hat in seiner über 30-jährigen Geschichte verschiedene Akzentuierungen erfahren. Schiersmann benennt drei Varianten (Schiessmann 2010), die sich in ihrer Ausrichtung unterscheiden: Der auf Gruppenhomogenisierung nach soziodemografischen Aspekten orientierte, lernpsychologisch begründete Ansatz verspricht mehr Effektivität in den Bildungsprozessen. Dieses soll durch eine auf die spezifischen Eigenschaften der Zielgruppe ausgerichtete Gestaltung der Lernsituationen erreicht werden. Dabei steht aber eher effektives Planen (Bedarfslücken aufspüren, passgenaue Werbeaktivitäten entfalten) als die subjektiven Voraussetzungen der Teilnehmenden im Vordergrund. Der zweite Ansatz begründet sich bildungs- und sozialpolitisch und verfolgt das Ziel, von Erwachsenenbildungsinstitutionen bisher nicht erreichte, benachteiligte Gruppen anzusprechen. Obwohl in der Tradition der Aufklärung verankert und mit einem Demokratisierungsanspruch verbunden, läuft dieser Ansatz Gefahr, durch die Zuschreibung von Defiziten Stigmatisierungsprozesse zu verfestigen. Vorgeworfen wird ihm auch seine sozialpolitische Funktionalisierbarkeit: Bildung kann für die so erzeugten „Problemgruppen“ zur „Betreuungs- und Befriedungsarbeit degradiert“ (ebenda: 321) werden und durch Pädagogisierung gesellschaftlich verursachte Schieflagen als individuelle Problemlage legitimieren. Die aktuellen Diskussionen um den Zusammenhang zwischen Bildung und Armut bestätigen diese Bedenken. Butterwegge belegt mit zahlreichen Zitaten aus Politik, Wirtschaft, Medien und Wissenschaft die Tendenz, „Armut zu subjektivieren, zu individualisieren bzw. zu biografisieren und sie auf Sozialisations- bzw. Kulturdefizite oder die ‚Bildungsferne‘ der Betroffenen zurückzuführen“ (Butterwegge, in Abschnitt I in diesem Band).

Es ist Schiersmann beizupflichten, die in diesem Zielgruppenansatz auch emanzipative Möglichkeiten sieht, nämlich wenn gleichzeitig mit dem Bezug auf soziale Problemlagen die individuelle Situation der Teilnehmenden in den Blick genommen wird: „[...] gemeinsame Lernprozesse können zu einem gestärkten Selbstbewusstsein beitragen und auch die individuellen Chancen (z. B. für die Wiederaufnahme von Erwerbsarbeit) verbessern“ (Schiessmann 2010: 322).

Der dritte von Schiersmann vorgestellte Ansatz begreift Lernen und politisches Handeln als integrierte Prozesse. Lernaktivitäten werden entfaltet, um gesellschaftliche Veränderungen voranzutreiben. Gieseke veranschaulicht dieses Verständnis von Zielgruppenarbeit am Beispiel der Frauenbildung:

„Neben der aufklärenden Wissensvermittlung ging es aber in der Zielgruppenarbeit zunehmend darum, die selbstaktivierenden und selbstreflektierenden Kräfte von Frauen zu stärken. Bildung sollte die Einzelnen befähigen, ihre Interessen in Gruppen besser zu artikulieren und zu bündeln, um so über Selbstaufklärung gesellschaftlich verändernd zu wirken. Zielgruppenarbeit für Frauen wurde mit dem Anspruch an handelndes Lernen als Systemveränderung verbunden“ (Gieseke 2001: 50). Diese Auslegung der Zielgruppenarbeit war v. a. in den sozialen Bewegungen der Siebziger- und Achtzigerjahre des letzten Jahrhunderts verankert. Mit deren Rückgang hat auch diese Bildungspraxis an Bedeutung verloren.

3 Herausforderungen zielgruppeorientierter Praxis in der Alphabetisierungsarbeit

Die Zielgruppenarbeit in der Alphabetisierung lässt sich wohl am ehesten dem bildungs- und sozialpolitisch begründeten Ansatz zuordnen, wenngleich sich in der Praxis die vorgestellten Ansätze gar nicht so trennscharf unterscheiden lassen: Institutionsbezogene, planerische Faktoren schwingen bei (fast) jedem Bildungsangebot mit. Auch die Handlungsorientierung des politischen Ansatzes ist bei der Alphabetisierungsarbeit zu entdecken. Diese ist zwar nicht mit der Forderung nach Systemveränderung verbunden, aber die Bildungsarbeit bezweckt auch hier die Erweiterung der gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten und die „Förderung der Emanzipation der Adressatengruppe“ (Tröster 2010: 231).

Insbesondere die sozialintegrative Alphabetisierung zielt u. a. darauf, die Bildungsarbeit lebensweltlich zu verankern (Ernst/Schneider/Schneider 2009: 69, vgl. Schneider/Wagner in Abschnitt I in diesem Band). Sie verfolgt die Idee, Unterstützungsnetzwerke bestehend aus Einrichtungen verschiedener Bereiche (Bildung, Soziales, Arbeitsmarkt etc.) für die Betroffenen aufzubauen, wie es im Projekt EQUALS an den Modellstandorten mit den Alpha-Bündnissen bereits umgesetzt wird. Dabei geht es einerseits darum, verschiedene Zugänge zu den Menschen mit nicht ausreichender Schriftsprachkenntnis/Grundbildung zu eröffnen (Ansprache/Teilnehmergebung) sowie die Betroffenen in Alltagsfragen zu unterstützen (Beratung). Andererseits geht es dabei auch um die Erschließung neuer Lernorte und -formen, damit das Lernen in Kontexten stattfinden kann, die auch für den einzelnen Lerner sinnvoll erscheinen (vgl. auch Botzat in Abschnitt V, Rygulla/Schumann, sowie Schick-Marquart in Abschnitt III in diesem Band).

Gleichwohl sollte bedacht werden, dass vernetzte Strukturen auch schnell ein Eigenleben entfalten und so die Unterstützung in eine Überregulierung umschlagen kann. Die Betroffenen können dabei in den Zugriff institutioneller Erwartungslogiken der Unterstützer geraten, wobei dann ihre subjektiven Lerninteressen in den Hintergrund zu treten drohen. Diese Funktionalisierungsgefahr sollte immer wieder reflexiv bearbeitet werden. Die Frage, inwieweit die Maßnahmen für die Betroffenen neue Hand-

lungsoptionen und Autonomiegewinn bringen, sollte dabei orientierend sein. Wie verschiedene Institutionsinteressen mit Teilnehmerinteressen positiv verbunden werden können, ist in Praxisberichten (vgl. z. B. Koopmann in Abschnitt III, „Grundbildung mit Orientierung auf den Arbeitsmarkt“) und theoretischen Beiträgen (vgl. Wagner in Abschnitt II, „Dysfunktional oder maladaptiv ...“) in diesem Band nachzulesen.

Der konkrete Lebensweltbezug der Themen, die individuellen Lernbiografien, die daraus abzuleitenden Methoden sowie Motivations- und Lerntechniken stellen eine besondere didaktische Herausforderung an die Kursleitenden dar. Allerdings ist eine eng geführte Subjektorientierung in Didaktikdiskursen durchaus umstritten. Kritisiert wird ein didaktischer Ansatz, der dem Eigensinn des Subjekts eine eigene Erkenntnisqualität beimisst, „die es gegen pädagogische Zumutungen und inhaltliche Ansprüchlichkeiten zu schützen gilt“ (Ludwig 2005: 75). Ludwig verweist auf Forneck, der die Verschiebung des Legitimationshorizontes für die Bildungsgegenstände von der Erwachsenenbildung hin zum – begrenzten – Legitimationshorizont der Subjekte beklagt und darin eine Einschränkung von Emanzipationschancen befürchtet. Dass die Beziehungen zwischen dem einzelnen Subjekt, gesellschaftlichen Konstruktionen, Wissensbeständen, Anforderungen und Zwängen für die Erwachsenenbildung ein immer wiederkehrendes Thema sind, zeigt folgendes Zitat von Tietgens von 1981: „Eine unreflektierte Anpassung an die Wünsche von Teilnehmern löst noch keine Bildungsprozesse aus, weil zum Lernen auch das Überwinden von Widerständen gehört [...] und jede Art von Lernhilfe auch und [die,] wenn sie sich emanzipatorisch geriert, mit Intentionen verbunden ist, die nicht selbstverständlich auch die der Lernenden sind“ (Tietgens 1981: 182, zitiert nach Ludwig 2005: 75). In diesem Spannungsfeld müssen also didaktische Konzepte und didaktisches Handeln entfaltet werden, die an den subjektiven Interessen der Teilnehmenden anknüpfen, sie aber auch motivieren, weitere – auch unbekannte Schritte zu gehen. Der Bildungsgegenstand muss sich auch professionell begründen lassen. Eine zentrale pädagogische Orientierung sollte daher sein, das Individuum anzuerkennen und „die Instrumente der Schriftlichkeit so zu vermitteln, dass sie für das eigene Leben sinngebend eingesetzt werden können“ (Hussain 2010: 206) (vgl. dazu auch Wagner in Abschnitt II, „Dysfunktional oder maladaptiv“, Schneider/Wagner in Abschnitt I, „Sozialintegrative Alphabetisierung“ in diesem Band).

4 Schlussüberlegungen

Dies alles erfordert eine individuelle Betreuung über einen langen Zeitraum, was oftmals im Widerspruch zur konzeptionellen und finanziellen Ausstattung von Grundbildungskursen steht. Hier sind bildungspolitische Initiativen gefragt, die stabile, nachhaltige, institutionell abgesicherte und dabei flexibel handhabbare Grundbildungsbangebote ermöglichen.

Erste Schritte sind z. B. im Land Brandenburg schon getan worden. Seit 2005 ist die Grundbildung ein bildungspolitisches Schwerpunktthema der Erwachsenenbildung.

Auf Initiative des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport wurde ein modularisiertes Gesamtkonzept mit den Bereichen Lesen und Schreiben, Mathematik, PC-Grundlagen, Basiswissen Englisch, Lernen lernen, Orientierungswissen Recht sowie Arbeit und Finanzen und Familie, Beruf und Soziales entwickelt, das in erster Linie über das ESF-geförderte „Projekt Grundbildung“ in den Volkshochschulen des Landes angeboten und umgesetzt wird.

Die vom LISUM¹ gemeinsam mit Experten aus dem Volkshochschulbereich entwickelten Module der Grundbildung für Erwachsene spiegeln wider, in welchen Feldern – aus professioneller Sicht – Wissensdefizite aufgearbeitet und Basiskompetenzen von Teilnehmern erworben werden sollten. Sozialintegrative und sozialraumorientierte Ansätze haben jedoch nicht allein die individuellen Defizite im Blick. Sie betrachten ebenfalls die Strukturen und Rahmenbedingungen, in denen das Individuum kommuniziert und interagiert (vgl. Schneider/Wagner in Abschnitt I, Wagner/ Schneider in Abschnitt IV in diesem Band). Die in diesem Band vorgestellten, aus den Alpha-Bündnissen entstandenen Initiativen zeigen die Vielfältigkeit möglicher Handlungsfelder auf. Stehen Integration und Partizipation im Vordergrund, begrenzt sich Alphabetisierungsarbeit „nicht auf eine kursbezogene Vermittlung von schriftsprachlichen Fähigkeiten“, sondern nimmt Alltagssituationen des Einzelnen in den Blick, die sowohl Inhalt als auch Medium von Bildungsprozessen in der Grundbildungarbeit werden können (Meese/Schwarz 2010: 219). Dieses ist aber nur in breiter Vernetzung umzusetzen, die allerdings institutionell verankert und gebündelt werden muss (vgl. Schneider/Hendel/Ernst in Abschnitt IV in diesem Band). Die Praxen der Alpha-Bündnisse zeichnen vielversprechende Wege für die Grundbildungarbeit auf. Wir sollten diese Erkenntnisse nicht wieder im Wissensnebel auslaufender Projekte verschwinden lassen.

Literatur

- Ernst, Annegret/Schneider, Johanna/Schneider, Karsten (2009):** Alphabetisierung auf dem Weg zum sozialintegrativen Arbeiten. In: Report 2009/4, S. 68–78
- Gieseke, Wiltrud (2001):** Zielgruppenarbeit als Etappe in der Entwicklung von Frauenbildungarbeit. In: Dies. (Hg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen: Leske und Budrich, S. 47–56
- Hussain, Sabina (2010):** Literalität und Inklusion. In: Kronauer, Martin (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 185–210
- Kleint, Steffen (2009):** Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

1 Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

- Ludwig, Joachim (2005):** Modelle subjektorientierter Didaktik. In: Report 2005/1, S. 75–80
- Meese, Andreas/Schwarz, Sabine (2010):** Teilhabe als Lebenswelt und Ziel von Grundbildung. Ein Systematisierungsversuch. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2010/3, S. 217–225
- Schiersmann, Christiane (2010):** Zielgruppen. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 321–323
- Tröster, Monika (2010):** Unsichtbares sichtbar machen – Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland. In: Kronauer, Martin (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 211–234
- Wagner, Harald/Schneider, Johanna (2008):** Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster: Waxmann, S. 47–62

Netzwerkarbeit in der Alphabetisierung und Grundbildung: Potentiale und Forderungen für die Weiterentwicklung der Alphabetisierungslandschaft

TATJANA BOTZAT

Das Projekt EQUALS hat in den vergangenen zwei Jahren ausgehend von den dort ansässigen Volkshochschulen an sechs Standorten ganz unterschiedliche „Bündnisse für Alphabetisierung“ – Netzwerke von Bildungs- und sozialen Einrichtungen – geschaffen. Ziel war es, Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz in Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungskursen zu fördern, sie durch sozialintegrative Angebote besser in ihren Lebenslagen zu unterstützen und ihre Chancen auf soziale Teilhabe zu erhöhen. Durch den Ansatz, Netzwerke für Alphabetisierung zu schaffen, hat das Projekt neue Aufmerksamkeit auf eine Problematik gelenkt, die in der öffentlichen Wahrnehmung kaum existent ist: dass es auch in der Bundesrepublik nach dem Schulbesuch Menschen ohne ausreichende Schreib- und Lesekenntnisse gibt, scheint unmöglich – funktionaler Analphabetismus ist ein gesellschaftliches Tabuthema.

Vernetzungen wiederum haben auf Stadtteil-, kommunaler oder regionaler Ebene seit geraumer Zeit eine gewisse Tradition, sei es als sogenannter Runder Tisch oder als im Turnus tagende Arbeitsgemeinschaft sozialer Einrichtungen, die mit dem selben Problem oder der selben Zielgruppe befasst sind. Im Rahmen bundesweiter Programme wie z. B. das der „Lernenden Regionen“ wurden Netzwerke im Bildungsbereich etabliert – oder zumindest bilaterale Kooperationen aufgebaut.

Warum nun auch explizit Netzwerke in der Alphabetisierung? Im folgenden Beitrag soll im ersten Teil dargelegt werden, dass ein Netzwerk aus unterschiedlichen Einrichtungen des Bildungs- und sozialen Bereichs unter Einbeziehung von Ämtern effektiver auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Problemlagen funktionaler Analphabeten eingehen kann: angefangen beim Auffinden und Ansprechen möglicher Betroffener bis hin zur Bearbeitung besonderer Lebenslagen und bestehender Lernhemmnisse und -widerstände. Im zweiten Teil geht der Beitrag insbesondere auf die

Möglichkeiten ein, die die Vernetzung von Schule und Weiterbildung bietet – als eine Schnittstelle für kompensatorische Bildung, die in Zukunft immer wichtiger wird.

1 Netzwerke als Voraussetzung bedarfsoorientierter Angebote

Angesichts der Schwierigkeit, Betroffene für die Teilnahme an Kursen über die „üblichen“ Maßnahmen hinaus zu werben, lag es nahe, zunächst die Einrichtungen für ein Netzwerk anzusprechen, in denen die Probleme der Zielgruppe möglicherweise offen zu Tage treten. Dies sind z. B. Arbeitsagenturen, Jobcenter, Soziale Dienste und Beratungsstellen. Deren Mitarbeiter für die Thematik zu sensibilisieren, sie über die überaus differenzierten Problemlagen funktionaler Analphabeten aufzuklären und ihnen Möglichkeiten an die Hand zu geben, die Betreffenden darauf anzusprechen, hat sich an allen Modellstandorten tatsächlich als erfolgreicher Weg zur Teilnehmergewinnung erwiesen. Insbesondere die Zusammenarbeit mit Beratungsstellen ist von großer Wichtigkeit in Bezug auf die Erreichbarkeit der angesprochenen Zielgruppe. Das ist auch das Ergebnis der vom Projekt Monitor Alphabetisierung und Grundbildung durchgeführten Befragung von Bildungseinrichtungen: Sie hat ergeben, dass 87 % (von 201) ihre Teilnehmer über eine „Zusammenarbeit mit Einrichtungen“ erreichen. „Die Vernetzung beispielsweise mit Beratungsstellen ist offensichtlich ein wichtiger Weg, um potentielle Teilnehmer über Alphabetisierungsangebote zu informieren und zur Teilnahme zu bewegen“ (Projekt Monitor 2010).

Als für die Betroffenen besonders hilfreich hat sich der direkte Kontakt zwischen „geschultem“ Mitarbeiter (der Einrichtung) und der Volkshochschule herausgestellt: Es entfallen nicht nur die Irrwege auf der Suche nach dem richtigen Ansprechpartner, sondern es wird ein persönlicher Bezug hergestellt. Dieser ist notwendig, um bestehende Hemmschwellen und Vorbehalte gegenüber der Institution abzubauen und auf die individuellen Problemlagen zu reagieren. Hilfsangebote können aufeinander aufbauen oder bezogen werden und sind damit für die Zielgruppe transparenter. Ein weiterer kleiner Nebeneffekt könnte auch in der Entlastung der Kursleiterin als „Allround“-Ansprechpartnerin in Bezug auf auf die Lösung von Alltagsproblemen liegen.

Positive Effekte der Zusammenarbeit unterschiedlich organisierter Träger, Einrichtungen und Institutionen liegen zweifelsfrei aber im gegenseitigen Kennenlernen der Mitarbeiter und darin, einen persönlichen Kontakt untereinander herzustellen – über die Grenzen der sonst institutionell vorgegebenen Zusammenarbeit hinaus. Dies fördert sicherlich nicht nur den sensibleren und zielorientierteren Umgang mit dem individuellen Betroffenen, sondern hilft Lösungen auf dem „kleinen Dienstweg“ zu finden. Allerdings besteht die Gefahr, dass mit der Personalisierung das Netzwerk dann gefährdet ist, wenn beteiligte Personen das Interesse verlieren oder Stellen neu besetzt werden.

Die dauerhafte Etablierung eines Fortbildungsangebots zur Sensibilisierung im Umgang mit der Zielgruppe, sei es durch die Volkshochschule oder durch den Landesverband, könnte helfen, funktionalen Analphabetismus früher zu erkennen und Betroffene bedarfsgerecht zu unterstützen. Die Zuständigkeit der Volkshochschule für die Weiterbildung kann die Institutionalisierung eines solchen kontinuierlichen Fortbildungsangebotes für Mitarbeiter aus städtischen oder damit verbundenen Einrichtungen erleichtern. Daran wird deutlich, dass nicht nur Offenheit und Interesse der betreffenden Institutionen oder die Ansprechbarkeit und Verfügbarkeit ihres Personals eine wesentliche Voraussetzung für ein gut funktionierendes Netzwerk darstellen, sondern ebenfalls die Transparenz und Akzeptanz der institutionellen Zuständigkeiten.

Ein weiteres Potential des Zusammenwirkens verschiedener Institutionen im Netzwerk bezieht sich auf die gemeinsame inhaltliche Gestaltung der Kursangebote: die Beteiligung anderer Einrichtungen ermöglicht den Kursteilnehmern auch die Erfahrung mit anderen Lernorten. Diese wiederum können die Teilnehmer darin unterstützen, über die Konfrontation mit bislang unbekannten Kontexten einen selbständige(re)n Zugang „zur (weiteren) Welt“ im Sinne neuer Handlungsmöglichkeiten zu finden.

Als herausragendes Beispiel sei hier auf die Kooperation der Volkshochschule Frankfurt mit zwei Stadtteilbibliotheken verwiesen, die den Teilnehmern nicht nur den Zugang zum Lesen (und zu anderen Medien) ermöglicht, sondern es darüber hinaus den Kursteilnehmern erleichtert, sich im öffentlichen Raum zu bewegen und ihn sich individuell nutzbar zu machen (vgl. Rygulla/Schumann in Abschnitt III in diesem Band). Das Konzept geht über ein- oder mehrmalige Besuche der Bibliothek hinaus und sieht vor, die Kurse direkt in der Bibliothek stattfinden zu lassen. Dadurch lassen sich Schwellenängste gegenüber dem Ort Bibliothek und dem Medium Buch verringern und die Neugier auf das Lesen fördern. Dieser Ansatz könnte wegweisend für eine didaktische Erweiterung der Alphabetisierungsarbeit sein. Gerade Bibliotheken, zu denen viele Volkshochschulen bereits über die gemeinsame Gestaltung einzelner Veranstaltungen gute Kontakte – oder sogar längerfristige Kooperationen – pflegen, bieten sich als gleichwertige Netzwerkpartner an, verstehen sie sich doch selbst als Bildungspartner, die mit ihren differenzierten Angeboten differenzierte Lernprozesse begleiten können.

2 Netzwerke von Schule und Weiterbildung zur kompensatorischen Bildung

Die Einbeziehung von Schulen bzw. Schulträgern in die Netzwerkarbeit könnte sich als Erfolg versprechender Ansatz herausstellen, insbesondere dann, wenn (wie in Frankfurt) bereits ein begleitendes sozialpädagogisches Angebot der Jugendhilfe vorhanden ist. Die Sensibilisierung der Fachkräfte der Jugendhilfe und Jugendberufshilfe

wie auch der betreffenden Lehrer dieses Schultyps trägt dazu bei, dass funktionaler Analphabetismus weniger übersehen wird. Es können sich auch neue Angebotsformen für die Zielgruppe ergeben, von der passgenauen individuellen Förderung Einzelner bis hin zur Einrichtung von spezifischen Förder- oder Brückenkursen, die zur Unterstützung des nachholenden Hauptschulabschlusses eingerichtet werden.

Die Kooperation von Schule und Weiterbildung wird, so der Bildungsbericht 2010, aufgrund der prognostizierten demografischen Entwicklung an Bedeutung gewinnen: die Auseinanderentwicklung von Ballungsräumen und ländlichen Gebieten sowie die Segregation von Wohngebieten machen regionale Netzwerke notwendig, um eine entsprechende Förderung überhaupt zu ermöglichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 190). Weiterhin weist der Bildungsbericht auf die kontinuierlich hohe Zahl der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss hin, auch wenn diese in den letzten beiden Jahren leicht rückläufig ist¹. Für diese Personengruppe wird es in Zukunft noch schwieriger sein, einen Arbeitsplatz zu finden, da der Anteil der Arbeitsplätze mit geringen Lese-Schreibanforderungen weiter sinken wird. Die Nachqualifizierung dieser Zielgruppe wird somit immer wichtiger: „Eine andere, wichtige Zielgruppe bilden Personen mit eher niedrigem Bildungsstand, für die Formen einer nachholenden Qualifizierung organisiert werden müssen und für die eine Verschiebung des Lernens in das Erwachsenenalter durch das Nachholen von Schulabschlüssen zu einer wichtigen Voraussetzung gesellschaftlicher und ökonomischer Integration werden wird“ (ebenda: 189).

Um diese nachholende Qualifizierung zu gewährleisten, braucht es nicht nur die inzwischen vielfältigen Förderprojekte an den Schulen selbst wie z. B. „Schule und Beruf“ oder das Angebot an Volkshochschulen, die Prüfungen für den Abschluss noch nachträglich in einer bestimmten Zeit abzulegen, sondern ein verlässliches System, das Schülern mit gravierenden Lücken in den Basiskompetenzen auf- und annimmt. In Hessen könnte diese Aufgabe z. B. der „Hessencampus“ übernehmen, eine „Entwicklungspartnerschaft“ zwischen Volkshochschulen, beruflichen Schulen, Schulen für Erwachsene, Freien Trägern und anderen Institutionen (auch der Wirtschaft) auf regionaler Ebene, die allen Bürgern offen steht. Diese „Bildungszentren für Lebensbegleitendes Lernen“ sollen als Schnittstelle dienen, Angebote der Aus- und Weiterbildung zusammenführen und Beratung zur individuellen Nutzung zur Verfügung stellen. Anschlüsse und Übergänge sollen erleichtert werden (Hessisches Kultusministerium 2007). Eine Einbeziehung der Personengruppe der funktionalen Analphabeten würde der Heterogenität ihrer Zugänge zum Schriftspracherwerb gerecht werden: Alphabetisierung gehört zu Grundbildung. Sie sollte keine Sonderstellung, oder besser, keine Abseitsstellung im bildungspolitischen Bemühen einnehmen. Es muss darauf hingewirkt werden, dass allen Menschen ein „lebensweltnahes Lernen, das für die Lernenden sinnhaft, nützlich und ausbaufähig ist und eine gute und einfache Zugänglichkeit zur Arbeitswelt oder zur Höherqualifizierung bietet“, ermöglicht wird (ebenda: 12).

1 Die Quote sank bei den 15- bis 17-Jährigen von 2004 bis 2008 von 8,5 auf 7,5 % (ebenda: 10).

3 Fazit

Insgesamt also bieten Netzwerke zu Alphabetisierung und Grundbildung eine Vielzahl von Optionen zur Weiterentwicklung der Alphabetisierungsarbeit:

- sie erweitern die Ansprachemöglichkeiten,
- sie ermöglichen die Sensibilisierung für die Problematik,
- sie bündeln die Bearbeitung der Problemlagen der Adressaten,
- sie machen das Vorgehen der Institutionen, Behörden oder Beratungsstellen transparent,
- und sie tragen dazu bei, die Handlungsmöglichkeiten der Betroffenen in gemeinsam entwickelten (Kurs-)Angeboten zu erweitern.

Diese Potentiale sind bei Weitem noch nicht ausgeschöpft. Auch und gerade die Volkshochschulen sind als der hauptsächliche Anbieter von Alphabetisierungskursen gefragt, bereits bestehende Kooperationen zu erweitern oder entsprechende Netzwerke zu initiieren (Viol 2010: 211). Insbesondere als „Keimzelle“ eines Bildungsnetzwerks für Alphabetisierung und Grundbildung könnten sie wegweisend für die übergreifende Zusammenarbeit unterschiedlicher Bildungsträger – Schulen, Jugendhilfeträger und Weiterbildung, s. o. – sein, um die Alphabetisierung systematisch in das Bildungssystem zu integrieren.

Wie im Bildungsbericht angeführt, müssen gerade für die Zielgruppe mit niedrigem Bildungsstand Anschlussformen und Übergänge gefunden werden, die ihnen die gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Dies kann nur gelingen, wenn aufbauend auf den bisher geschaffenen, zeitnah kontinuierlich vorgehaltene und finanziell abgesicherte Strukturen geschaffen werden, damit Netzwerkarbeit nicht abrupt mit dem Ende von Projekten abbricht. So stehen die Vorzeichen hierfür z. B. in Frankfurt gut, weil die Zuständigkeit für die Netzwerkkoordination innerhalb der Volkshochschule an eine unbefristete Stelle angebunden werden konnte.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Ernst, Annegret/Schneider, Johanna/Schneider, Karsten (2009): Alphabetisierung auf dem Weg zum sozialintegrativen Arbeiten. Report 2009/4, S. 68–78

Hessischer Volkshochschulverband (Hg.) (2010): Hessische Blätter für Volksbildung 2010/3: Alphabetisierung und Teilhabe.

Hessisches Kultusministerium (2007): Hessencampus Inside: Eine Idee gewinnt Konturen, 2007/1

Projekt Monitor (2010). Newsletter 2010/1 (Nr. 2), www.alpha-monitor.de

Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hg.) (2008): Sozialintegrative Alpha-betisierungsarbeit. Münster: Waxmann

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

Daher also: Ein Grund für Bildung! Projektbilanz und Konsequenzen für die Alphabetisierung

KARSTEN SCHNEIDER/GUNDULA FRIELING

Viele öffentlich geförderte Projekte – wie auch das hier zugrunde liegende – lassen sich als Feldexperimente verstehen: Unter möglichst günstigen Bedingungen werden Lösungen für verbreitete gesellschaftliche Herausforderungen gesucht und erprobt. Etwaige Modellstandorte bringen kompetente Fachkräfte, gute Ideen und einschlägige Erfahrungen mit, um die Erfolgsaussicht zu erhöhen. Aufgrund der Projektförderung stehen personelle und finanzielle Ressourcen zur Verfügung, die in Regelstrukturen so nicht vorhanden sind. Projektstrukturen erlauben zudem eine Fokussierung auf ausgewählte Ziele, die im vielschichtigeren Praxisalltag viel stärker mit anderen Zielen zu vermitteln sind. Die Verbundstruktur vieler Projekte trägt zur Innovativität bei, indem Wissen und Erfahrungen aus Forschung und Praxis zusammengebracht werden.

Angesichts dieser speziellen Bedingungen ist die Aufgabe, in Regelstrukturen bewährte Erfahrungen und zielführende Erkenntnisse von Projekten aufzugreifen, keine geringe Hürde. Mit diesem Thema will sich der abschließende Beitrag des vorliegenden Sammelbandes befassen. Eingangs nehmen wir hierfür eine Bilanz der Ergebnisse des Projekts EQUALS vor. Anschließend erörtern wir die Konsequenzen, die sich hieraus zum einen für das Entwickeln und Durchführen der Angebote und zum anderen hinsichtlich der Rahmenbedingungen ergeben.

1 Bilanz der Projektergebnisse

Die zentralen Ziele des Projekts EQUALS waren die Erhöhung der Teilnehmerzahlen, die Erleichterung der Zugänge und der Aufbau von Angeboten, die den Bedarfslagen besser gerecht werden. Vor dem Hintergrund des sozialintegrativen Ansatzes wurden hierzu an sechs Modellstandorten Alpha-Bündnisse gegründet. Gemeinsam mit Netz-

werkpartnern konnten neue Lern- und Unterstützungsangebote entwickelt und erprobt sowie die Wege zu den Angeboten neu gestaltet werden.

Die beteiligten Modellstandorte umfassten sowohl ländliche als auch städtische und großstädtische Regionen. An einigen Modellstandorten gab es vor Projektbeginn keinen oder nur einen Alphabetisierungskurs, in anderen ein deutlich weiter entwickeltes Angebot mit entsprechenden Kooperationsbeziehungen. Insofern sind die Projektergebnisse vor sehr unterschiedlichen Hintergründen zustande gekommen, was die Übertragbarkeit auf andere Regionen erleichtert.

1.1 Erhöhung der Teilnehmerzahl

Die Entwicklung der Kurs- und Belegungszahlen an den sechs Modellstandorten lässt sich nur im Vergleich zur bundesweiten Entwicklung im gleichen Zeitraum angemessen bewerten. Laut VHS-Statistik waren Anfang der 2000er deutlich steigende und in den Jahren 2004 bis 2008 wechselnde Entwicklungen zu verzeichnen (siehe Tabelle 1 basierend auf Pehl/Reiz 2002, 2003, 2004, 2005, Pehl/Reichart/Zabal 2006, Reichart/Huntemann 2007, 2008, 2009, Huntemann/Weiß 2010). Von 2008 bis 2009 ist wieder ein etwas deutlicherer Anstieg festzustellen, der hinsichtlich der Kurszahl etwa dem Mittel der betrachteten Zeitreihe entspricht und hinsichtlich der Belegungen etwas stärker als der Durchschnittswert ist. Werden die Werte der Jahre 2008 und 2009 zugrunde gelegt, so kommt man im gesamten Bundesgebiet im für den Projektverlauf relevanten Vergleichszeitraum 2008–2010 auf eine hochgerechnete Steigerung um 8,6 % bei den Kursen bzw. 10,4 % bei den Belegungen.

Tab. 1: Entwicklung der Kurs- und Belegungszahlen laut VHS-Statistik

Jahr	Kurse	Veränderung in %	Belegungen	Veränderung in %
2001	2.579		22.607	
2002	2.885	11,9 %	26.176	15,8 %
2003	3.250	12,7 %	28.313	8,2 %
2004	3.203	-1,4 %	26.986	-4,7 %
2005	3.361	4,9 %	28.966	7,3 %
2006	3.470	3,2 %	29.744	2,7 %
2007	3.455	-0,4 %	29.185	-1,9 %
2008	3.455	0,0 %	29.632	1,5 %
2009	3.603	4,3 %	31.178	5,2 %

An den EQUALS-Modellstandorten konnte die Kurszahl von 2008 bis 2010 um 22,0 % und die Belegungszahl um 37,3 % gesteigert werden (siehe Tabelle 2). Die Entwicklung der Kurszahl liegt bei vier EQUALS-Modellstandorten, die der Belegungen bei fünf Standorten deutlich über dem errechneten bundesweiten Schnitt.

Für Braunschweig ist eine besondere Situation zu verzeichnen: Dort waren die Zahlen bei den klassischen Kursformen im Projektverlauf stark rückläufig, konnten aber

durch die neu eingerichteten laptopbasierten aufsuchenden Angebote mehr als kompensiert werden (vgl. Hock in diesem Band). Unterm Strich entspricht die Entwicklung in Braunschweig damit etwa dem bundesweiten Trend.

Tab. 2: Entwicklung der Kurs- und Belegungszahlen an den sechs EQUALS-Volkshochschulen

Kurse	2008	2010	Veränderung abs.	Veränderung in %
Braunschweig	28	30	2	7,1 %
Erfurt	2	4	2	100,0 %
Frankfurt	18	23	5	27,8 %
Itzehoe	2	2	0	0,0 %
Potsdam	11	13	2	18,2 %
Weingarten	2	5	3	150,0 %
Gesamt	63	77	14	22,2 %
Belegungen	2008	2010	Veränderung abs.	Veränderung in %
Braunschweig	196	210	14	7,1 %
Erfurt	10	27	17	170,0 %
Frankfurt	145	203	58	40,0 %
Itzehoe	10	22	12	120,0 %
Potsdam	106	156	50	47,2 %
Weingarten	13	41	28	215,4 %
Gesamt	480	659	179	37,3 %

Insgesamt ist der Zuwachs im Projekt bei den Kursen etwa 2,6-mal und bei den Belegungen etwa 3,6-mal höher als die hochgerechnete bundesweite Entwicklung. Eine weitere Erhöhung der Kurszahl scheiterte zumeist an der Angebotsfinanzierung, die nicht zur Projektförderung gehörte, für die jedoch Lösungsansätze in den Alpha-Bündnissen gesucht wurden. Angesichts der stärker steigenden Belegungszahl stießen einzelne Kurse daher an ihre Kapazitätsgrenzen.

Die vor allem hinsichtlich der Belegungen sehr positive Entwicklung steht aus unserer Sicht vor allem in Verbindung mit verbesserten Zugängen und der bedarfsgerechten Angebotserweiterung. Da Zugänge mit Vermittlung von Multiplikatoren besser gelingen und Partnerinstitutionen wertvolle Beiträge zur Weiterentwicklung der Angebote leisten können, sind funktionierende Netzwerke eine wesentliche Basis für den Ausbau der Angebote.

1.2 Erleichterung der Zugänge zu den Angeboten

Viele Lerner kommen nur mit motivierender Unterstützung in die Angebote. Daher finden sich Zugangswege häufig an den Schnittstellen zwischen anderen Institutionen und den Bildungsträgern (vgl. Schneider/Ernst/Hendel in diesem Band). Zur Gestaltung dieser Schnittstellen eignen sich neben Netzwerktreffen (vgl. Heil/Weirauch in

diesem Band) und bilateralen Gesprächen vor allem Multiplikatorenenschulungen (vgl. Mundt/Heil und Rygulla/Wallner-Rübeling in diesem Band). Mit diesem Fokus fanden an den EQUALS-Modellstandorten 20 Fortbildungen mit insgesamt 314 Teilnehmern statt. Die größte Teilnehmergruppe waren Fallmanager bzw. persönliche Ansprechpartner aus Jobcentern und Arbeitsagenturen. Darüber hinaus nahmen Fachkräfte von Bibliotheken, Schuldnerberatungsstellen, Berufsschulen usw. an den Schulungen teil. Vermittelt wurde u. a., was funktionaler Analphabetismus bedeutet, wie die damit verbundenen Schriftsprachprobleme aussehen, welche Folgen sich hieraus ergeben, wie sensibel auf das Thema eingegangen werden kann und welche Angebote Unterstützung bieten. In der Zeit nach den Schulungen stieg die Zahl in Beratung und Kursangebote vermittelter Erwachsener deutlich an.

Schulungen tragen dazu bei, dass alle Akteure über ein grundlegendes Verständnis des Phänomens funktionaler Analphabetismus sowie der mit eingeschränkter Schriftsprachkompetenz einhergehenden Probleme verfügen. Dadurch können die Anliegen der Zielgruppe auf Einzelfallebene, aber auch in Planungsprozessen besser aufgegriffen werden. Ein systematischer Überblick über die vorgehaltenen Lern- und Unterstützungsangebote der verschiedenen Anbieter sowie deren jeweils spezifische Ausrichtung und Ausgestaltung gibt Multiplikatoren die Möglichkeit, auf ein passendes Angebot zu verweisen. Neben der Aktualität dieses Angebotsüberblicks ist für dessen praktische Verwertbarkeit vor allem entscheidend, dass die entsprechenden Informationen in den Multiplikatoren-Institutionen hinreichend bei den relevanten Fachkräften gestreut werden und im entscheidenden Moment abrufbar sind.

1.3 Bedarfsgerechte Angebote

Die gemeinsam mit Netzwerkpartnern neu etablierten Lernangebote, (z. B.) Kurse in Bibliotheken, Laptopkurse in Nachbarschaftstreffs, Mütterkurse in Familienzentren, sind überwiegend dezentral bzw. aufsuchend angelegt (vgl. Rygulla/Schumann, Hock sowie Schick-Marquart in diesem Band). Zudem finden sie häufig in den Räumlichkeiten der Partnerinstitutionen statt und werden von Kunden/Klienten/Teilnehmern dieser Einrichtungen wahrgenommen. Daraus ergeben sich gegenüber den klassischen Kursformaten in den Volkshochschulräumlichkeiten entscheidende Vorteile für die Akzeptanz der Angebote:

- Sie profitieren von dem Vertrauen, das die Partnerinstitutionen zur Zielgruppe aufgebaut haben.
- Die Fachkräfte der Partnerinstitution kennen die Teilnehmer und wissen daher um ihren Bedarf.
- Die Angebote finden an Orten statt, die sich die Teilnehmer häufig bereits erschlossen haben.
- Die Tatsache, dass die Teilnehmer von einer Partnerinstitution mit bestimmten Zielen betreut werden, begründet eine Gemeinsamkeit beim Unterstützungsbedarf und damit hinsichtlich der Lebenslage.

Insgesamt wird damit eine lebensweltorientierte Ausgestaltung der Angebote erleichtert. Die damit verbundene höhere Entsprechung der individuellen Bedarfslagen und Bedürfnisse wirkt sich u.E. positiv auf die Kontinuität des Kursbesuchs und die Lernergebnisse aus (vgl. Wagner „Heterogenität und Motivationsdilemmata“ in Abschnitt II in diesem Band).

Werden Kurse im Auftrag von Jobcentern oder Arbeitsagenturen durchgeführt, sind sie mit Zielsetzungen verbunden, die es mit den Bedürfnissen der Teilnehmer zu vermitteln gilt (vgl. Koopmann in diesem Band). Daraus ergeben sich einerseits einige Zwänge für die Gestaltung der Unterrichtsinhalte. Aus Sicht des sozialintegrativen Ansatzes bedeutet dies andererseits auch die Herausforderung, die für Inklusion grundlegende Vermittlung zwischen Systemanforderungen und individuellen Lebenswelten als Gestaltungsmerkmal in den Unterricht zu integrieren (vgl. Schneider/Wagner in Abschnitt I und Wagner, „Dysfunktional oder maladaptiv?“ in Abschnitt II in diesem Band).

1.4 Netzwerkarbeit in der Alphabetisierung und Grundbildung

Im Laufe von zwei Jahren sind an den EQUALS-Modellstandorten handlungsfähige Netzwerke entstanden (vgl. zur Gestaltung von Netzwerkarbeit in der Alphabetisierung Schneider/Hendel/Ernst). Dies bestätigen auch die gemeinsam mit den Netzwerkpartnern durchgeführten Nutzwertanalysen (vgl. Schneider/Ernst in diesem Band), die u. a. die hohe Netzwerkaktivität und die verlässliche Netzwerkkoordination positiv herausheben. In den meisten Netzwerken ist inzwischen eine hohe Dynamik zu beobachten, die sich insbesondere in gezielten Anfragen von Partnern nach gemeinsamen Vorhaben sowie in Anfragen von bisher nicht kontaktierten Institutionen an einer möglichen Mitwirkung im Alpha-Bündnis ausdrückt. Die Aktivität der Netzwerke ist jedoch nach wie vor stark abhängig von einer intensiven Koordinationsarbeit seitens der Volkshochschulen. Nicht von ungefähr sind in allen Nutzwertanalysen personelle Ressourcen für diese Aufgaben als ein zentraler Faktor für die weiterhin erfolgreiche Arbeit der Alpha-Bündnisse benannt worden. In zwei Modellstandorten konnte diese Arbeit verstetigt werden, indem die Zuständigkeit für Netzwerkarbeit an eine mit der Netzwerkkoordinatorin des Alpha-Bündnisses besetzten Stelle geknüpft wurde.

In Netzwerken lässt sich die Thematik Schriftsprachkompetenz auf die Systemkontexte und die Arbeitsprozesse aller beteiligten Institutionen beziehen. Dadurch können die Relevanz des Themas, der Handlungsbedarf und die Handlungsoptionen sichtbar werden. Aus diesem Kommunikationsprozess innerhalb der Netzwerktreffen oder in bilateralen Vertiefungsgesprächen haben sich im Projekt zahlreiche Möglichkeiten zur Gestaltung der Alphabetisierungs- und Grundbildungslandschaft ergeben (vgl. zur Auswirkung der Netzwerkzusammenarbeit auf die beteiligten Organisationen Schneider/Zierold in diesem Band). Die Verständigung im Netzwerk auf ein gemeinsames Positionspapier zu Anforderungen und Unterstützungsmöglichkeiten von Menschen

mit Grundbildungsbedarf (vgl. Hendel in diesem Band) kann eine gute Basis für ein konzertiertes Agieren in der Region darstellen.

2 Konsequenzen aus den Projektergebnissen

2.1 Perspektive: Angebotsorganisation und -durchführung

Zwar werden etwa 80 % der Alphabetisierungskurse von Volkshochschulen durchgeführt, aber nur etwa jede dritte Volkshochschule gestaltet entsprechende Angebote (vgl. Schneider/Ernst/Hendel in diesem Band). Berücksichtigt man überregional organisierte Angebote, wie sie z. B. in Schleswig-Holstein über fünf Regionalstellen stattfinden, ist der Anteil etwas höher. Dennoch kommen bei mehr als jeder zweiten Volkshochschule keine Alphabetisierungskurse zustande. Dafür werden unterschiedliche Gründe geltend gemacht: Erstens wird auf die geringe Nachfrage verwiesen. Teilnehmer für Alphabetisierungskurse müssen zumeist aktiv gesucht werden. Kurse kommen nicht zustande, nur weil sie im Programm ausgeschrieben oder im Internet angekündigt werden. Aber auch mit mehr Aufwand verbundene Teilnehmertgewinnung erzielt nicht immer die erhoffte Resonanz. Zweitens ist die Finanzierung der Kurse eine Hürde, da Teilnehmerentgelte nur begrenzt erhoben werden können und die Teilnehmerzahl aufgrund der Heterogenität und des individuellen Förderbedarfs niedriger als in anderen Fachbereichen anzusetzen ist. Drittens wird auf den hohen Aufwand verwiesen, der mit der Durchführung verbunden ist. Die erforderliche Binndifferenzierung bringt erhöhte Anforderungen an die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung mit sich. Häufig sind zusätzlich intensive Beratung und Unterstützung nicht nur hinsichtlich der Lernprozesse, sondern auch bezüglich schriftsprachbasierter Alltagsprobleme erforderlich.

Andererseits zeigt das Zustandekommen von Alphabetisierungsangeboten in vielen – auch kleineren – Volkshochschulen, dass diese Hürden überwunden werden können. Die Unterschiede in der regionalen Versorgungslage auf Länderebene machen deutlich, dass die landesspezifische Förderung der Angebote hierfür eine entscheidende Grundlage darstellt. Aber unabhängig von diesen Voraussetzungen gibt es in fast allen Bundesländern große Unterschiede im regionalen Angebotsumfang. Neben der kommunalen Haushaltsslage und der damit verbundenen Unterstützungsmöglichkeit ist auch die geleistete Überzeugungsarbeit für die Bedarfe von Erwachsenen mit Schriftsprachdefiziten ein entscheidender Faktor für das Zustandekommen von Angeboten. Daher spielt auch das Selbstverständnis von Volkshochschularbeit hinsichtlich des Umgangs mit lernungsgewohnten, bezüglich Weiterbildung zurückhaltenden Erwachsenen eine nicht geringe Rolle. Die neue Standortbestimmung der Volkshochschulen legt sich hier fest: Weiterbildungsferne, gering qualifizierte und einkommensschwache Gruppen benötigen gezielte Ansprache, eine bessere Bildungsförderung und zusätzliche Angebote (DVV 2011a). Hierzu können regionale Alpha-Bündnisse einen wichtigen Beitrag leisten.

2.2 Perspektive: Rahmenbedingungen

Der größte Teil der Kursangebote in der Alphabetisierung und Grundbildung umfasst nicht mehr als zwei Unterrichtsstunden pro Woche über einen Zeitraum von 16 bis 20 Wochen. Eine Fortsetzung ist aufgrund der Finanzierungsschwierigkeiten meistens nicht gesichert und in der Regel nicht nahtlos anschließend. Die Ernsthaftigkeit der Chance auf das nachholende Lernen von Lesen und Schreiben lässt sich bezweifeln, wenn die Lernprozesse nicht intensiver gestaltet sind als in einem Englisch-Konversationskurs für Fortgeschrittene. Aber auch die den Unterricht begleitenden Prozesse erfordern eine höhere Intensität als bei anderen Angeboten: So ist Netzwerkarbeit eine wichtige Grundlage, um die Zielgruppe zu erreichen und neue Angebote zu etablieren. Um die Lernprozesse in der Alphabetisierung erfolgreich zu gestalten, sind begleitende Beratung und Unterstützung bei verschiedenen schriftsprachbedingten Herausforderungen wesentlich. Offene Lernangebote und der Einsatz von Blended Learning unterstützen den Einstieg in selbstgesteuerte Lernprozesse. Damit Schriftsprache zu einer im Alltag genutzten Kompetenz wird, muss auch der Transfer von Gelerntem in die tägliche Anwendung unterstützt werden. Alles in allem erfordern Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote, so sie erfolgreich sein sollen, einen erheblichen Mehraufwand gegenüber anderen Weiterbildungsangeboten.

Dem steht gegenüber, dass die Finanzierung von Alphabetisierung und Grundbildung für Deutschsprachige

- weiterhin ungenügend in der Höhe ist,
- angesichts der Vielzahl notwendiger Finanzierungsquellen viel Organisationsarbeit erfordert,
- stundenintensive Angebote häufig nicht möglich macht,
- für den Erfolg entscheidende Aufgaben wie Netzwerkarbeit oder Beratung nur ungenügend abdeckt,
- mitunter die Spielräume für innovative Ansätze sehr einengt und
- zu wenig verlässliche Kontinuität für mehrjährige Lernprozesse bietet.

Die nachhaltige und erfolgsorientierte Weiterentwicklung des Alphabetisierungsangebots in Richtung neuer Lernformen, lebensweltnaher Lernorte und verbesserter Zugänge – mithin die flächendeckende Realisierung von Projektergebnissen aus EQUALS und anderen alphabund-Projekten – wird nach unserer Einschätzung jedoch nur gelingen, wenn diese Schwierigkeiten mit der Finanzierung überwunden werden.

Grundbildung muss daher als wesentlicher Bestandteil kommunaler Bildungslandschaften verankert werden. Angesichts der verlängerten Lebensarbeitszeit und der sinkenden Halbwertszeit von Kompetenzen und Wissen ist Lernen über den gesamten Lebenslauf wichtiger denn je für die gesellschaftliche Integration wie auch für die Beschäftigungsfähigkeit. Bei der Gestaltung von Bildungsketten von der fröhkindlichen Bildung bis zur Weiterbildung gilt es somit, die Bedarfe von Bildungsbeteiligten besonders zu berücksichtigen.

3 Fazit

Angesichts von 7,5 Millionen erwerbsfähigen Erwachsenen zwischen 16 und 65 Jahren, die nicht hinreichend lesen und schreiben können, sind weit mehr Menschen in Deutschland als bisher angenommen von Schriftsprachdefiziten betroffen (Grotlüschens/Riekmann 2011). Hinzu kommen Zuwanderer mit geringen Deutschkenntnissen, die in der zugrunde liegenden Untersuchung nicht beteiligt waren. Soll das Ziel der Europäischen Union erreicht werden, die Zahl der Betroffenen bis 2020 deutlich zu verringern¹, müssen weit mehr Teilnehmer als bisher gewonnen und vor allem intensive Lernangebote deutlich ausgebaut werden.

Hierfür sind Anstrengungen bei allen Beteiligten erforderlich. Die Finanzierung muss ein kontinuierliches, vielfältiges Lernangebot ermöglichen. Die Angebote müssen differenziert an den Bedarfslagen der Zielgruppe ausgerichtet werden, damit in überschaubaren Zeiträumen Lernfortschritte erzielt werden können. Dafür sind neben passenden, erwachsenengerechten Angeboten vor allem auch die Motivation und der Einsatz der betroffenen Erwachsenen selber erforderlich. Durch bessere Perspektiven, die sich für die individuelle Lebenslage aus Lernfortschritten ergeben, können hierfür Anreize geschaffen werden. Kurse im Umfang von zwanzig bis dreißig Unterrichtsstunden pro Woche können nur wahrgenommen werden, wenn die Teilnehmer über entsprechende Zeitressourcen verfügen. Sowohl für Beschäftigte als auch für Arbeitssuchende müssen daher Modelle gefunden werden, die diese intensiven Lernprozesse über einen Zeitraum von ein bis zwei Jahren erlauben.

Soll mit der Initiative der Bundesbildungsministerin für einen Grundbildungspakt erfolgreich ein Grundstein für Bildung gelegt werden, müssen sich nicht nur Länder und Kommunen, sondern auch Wirtschaft, Medien, Arbeitsverwaltung u.v.m. anschließen. Wie die Wiesbadener Erklärung herausstellt, sind die Volkshochschulen gewillt und in der Lage, hierzu entscheidende Beiträge zu leisten (DVV 2011b). Das Projekt EQUALS hat aufgezeigt, welchen Erfolg regionale Alpha-Bündnisse haben können. Diesen Bündnis-Gedanken gilt es bundesweit umzusetzen, damit ein Grundstein für Bildung gelegt und von den betroffenen Erwachsenen realisiert wird.

Quellen und Literatur

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (DVV) (2011a): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung, Bonn

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (DVV) (2011b): Wiesbadener Erklärung. http://www.dvv-vhs.de/uploads/media/Wiesbadener_Erklaerung.pdf [19.07.2011]

1 http://ec.europa.eu/education/news/news2773_de.htm [17.04.2011]

- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2011):** leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/02/leo-Level-One-Studie-Presshefti.pdf> [19.07.2011]
- Huntemann, Hella/Weiß, Christina (2010):** Volkshochschul-Statistik, 48. Folge, Arbeitsjahr 2009. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/huntemann1001.pdf> [19.07.2011]
- Pehl, Klaus/Reiz, Gerhard (2002):** Volkshochschul-Statistik, 40. Folge, Arbeitsjahr 2001. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/pehl01_03.pdf [19.07.2011]
- Pehl, Klaus/Reiz, Gerhard (2003):** Volkshochschul-Statistik, 41. Folge, Arbeitsjahr 2002. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/pehl03_02.pdf [19.07.2011]
- Pehl, Klaus/Reiz, Gerhard (2004):** Volkshochschul-Statistik, 42. Folge, Arbeitsjahr 2003. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/pehl04_01.pdf [19.07.2011]
- Pehl, Klaus/Reiz, Gerhard (2005):** Volkshochschul-Statistik, 43. Folge, Arbeitsjahr 2004. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/pehl05_04.pdf [19.07.2011]
- Pehl, Klaus/Reichert, Elisabeth/Zabal, Anouk (2006):** Volkshochschul-Statistik, 44. Folge, Arbeitsjahr 2005. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/pehl06_01.pdf [19.07.2011]
- Reichert, Elisabeth /Huntemann, Hella (2007):** Volkshochschul-Statistik 2006, 45. Folge, Arbeitsjahr 2006. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/reicharto702.pdf> [19.07.2011]
- Reichert, Elisabeth /Huntemann, Hella (2008):** Volkshochschul-Statistik 2007, 46. Folge, Arbeitsjahr 2007. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/reicharto802.pdf> [19.07.2011]
- Reichert, Elisabeth /Huntemann, Hella (2009):** Volkshochschul-Statistik 2008, 47. Folge, Arbeitsjahr 2008. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/reicharto902.pdf> [19.07.2011]

Autorenverzeichnis

Börjesson, Inga; Geschäftsstellenleiterin, Brandenburgischer Volkshochschulverband e. V.

boerjesson@vhs-brb.de

Botzat, Tatjana; Projektreferentin, hhv-Institut des Hessischen Volkshochschulverbandes gGmbH.

botzat@vhs-in-hessen.de

Butterwegge, Christoph, Prof. Dr.; Professor für Politikwissenschaft, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

hf-politikwissenschaft@uni-koeln.de

Degenhardt, Bodo, Dr.; Fachreferent Natur, Umwelt, Publikationen, Volkshochschulverband Baden-Württemberg e. V.

degenhardt@vhs-bw.de

Dölle, Andreas; VHS-Bereichsleiter Alphabetisierung, Volkshochschule Erfurt
volkshochschule@erfurt.de

Ernst, Annegret; Projektreferentin ich-will-deutsch-lernen.de; Projektreferentin EQUALS, Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.

ernst@dvv-vhs.de

Frieling, Gundula; Stellvertretende Verbandsdirektorin, Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.

frieling@dvv-vhs.de

Göbel, Claudia; Freie Regisseurin und Theaterpädagogin.
info@c-e-goebel.de

Heil, Anett, Dr.; Kursleiterin, Volkshochschule Itzehoe; Netzwerkkoordinatorin Alpha-Bündnis Itzehoe.

linguatrans@t-online.de, info@vhsitzehoe.de

Hendel, Anja; Programm assistentin Grundbildung, Deutsch als Fremdsprache, Volkshochschule Potsdam; Netzwerkkoordinatorin Alpha-Bündnis Potsdam.
vhs.hendel@web.de

Hock, Gudrun; Kursleiterin, Volkshochschule Braunschweig; Netzwerkkoordinatorin Alpha-Bündnis Braunschweig.
Gudrun.Hock@vhs-braunschweig.de, gudrun.hock@gmx.de

Koopmann, Ute; Programmleiterin/Geschäftsführerin, Volkshochschule Braunschweig; EQUALS-Beauftragte des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.
Ute.Koopmann@vhs-braunschweig.de

Mede, Angelika; Fachreferentin und Qualitätsbeauftragte Alphabetisierung/Grundbildung, Kultur, Qualitätsmanagement, Thüringer Volkshochschulverband e. V.
angelika.mede@vhs-th.de

Mundt, Petra; Referentin Grundbildung, Arbeit und Beruf, Alphabetisierung, Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e. V.
mt@vhs-sh.de

Pfaff, Gisela; Kursleiterin Volkshochschule Erfurt; Netzwerkkoordinatorin Alpha-Bündnis Erfurt.
volkshochschule@erfurt.de

Rygulla, Ingrid; Pädagogische Mitarbeiterin Grundbildung, Deutsch, Alphabetisierung für Deutschsprachige, Volkshochschule Frankfurt; Netzwerkkoordinatorin Alpha-Bündnis Frankfurt.
ingrid.rygulla.vhs@stadt-frankfurt.de

Schick-Marquart, Sandra; Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Projekt PROFESS, Pädagogische Hochschule Weingarten; Mitglied im Alpha-Bündnis Weingarten.
schick@ph-weingarten.de

Schneider, Johanna; Stellvertretende Projektleiterin EQUALS, apfe e. V. an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden.
johanna.schneider@ehs-dresden.de

Schneider, Karsten; Projektleiter Lernportale ich-will-lernen.de und ich-will-deutsch-lernen.de; Verbundkoordinator und Projektleiter EQUALS, Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.
schneider@dvv-vhs.de

Schumann, Silke; Leiterin der Stadtteilbibliothek Gallus, Stadtbücherei Frankfurt am Main; Mitglied im Alpha-Bündnis Frankfurt.
silke.schumann@stadt-frankfurt.de

Stenzel, Magdalena; Wissenschaftliche Mitarbeiterin, apfe e. V. an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden.
kontakt@apfe-institut.de

Wagner, Harald, Prof. Dr.; Professor für Soziologie; Projektleiter EQUALS, apfe e. V. an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden.
Harald.Wagner@ehs-dresden.de

Wallner-Rübeling, Petra; Personalentwicklerin, Jobcenter Frankfurt am Main; Mitglied im Alpha-Bündnis Frankfurt am Main.
Petra.Wallner-Ruebeling@jobcenter-ge.de

Weirauch, Kerstin; Dozentin Deutsch als Fremdsprache, Hochschule Ravensburg-Weingarten; Netzwerkkoordinatorin Alpha-Bündnis-Weingarten.
k-weirauch@web.de

Zierold, Diana; Projektreferentin im Projekt „Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“, Deutsches Jugendinstitut e. V.; Wissenschaftliche Mitarbeiterin EQUALS, apfe e. V.
zierold@dji.de

Alphabetisierung

Ethnographische Studie zum Gebrauch von Schrift- sprache

Erstmalig wurde in Deutschland am Beispiel eines Hamburger Stadtteils eine ethnographische Studie zur Literalität als soziale Praxis durchgeführt.

Durch die Erfassung von Schriftsprache im öffentlichen Raum anhand von Fotodokumentationen, Spontaninterviews und Intensivinterviews zu Gebrauch und Bedeutung von geschriebener Sprache wurde eine Einschätzung von literalen Praktiken in einer Art Mikrokosmos möglich. Die Ergebnisse geben Anregungen zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Grundbildungsangeboten für Erwachsene.



Christine Zeuner, Antje Pabst

**„Lesen und Schreiben
eröffnen eine neue Welt!“**

Literalität als soziale Praxis
– Eine ethnographische Studie

2011, 304 S.,
29,90 € (D)/49,90 SFr
ISBN 978-3-7639-4686-0
ISBN E-Book 978-3-7639-4687-7
Best.-Nr. 6004130

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de

