

Rainer Brödel

Didaktik der Grundbildung

Plädoyer für einen lebensweltorientierten Ansatz

Lebensweltorientierung steht in der Grundbildung für eine Lehr-/Lernkultur, in der Teilnehmende die Aneigung sachlogischen Wissens (»Unterrichtsstoff«) mit ihren Erfahrungen und lernbiografischen Ressourcen verknüpfen können.

Grundbildung ist ein bildungspolitisch und vornehmlich durch die UNESCO initierter Leitbegriff. Programmatisch wird über die engere Alphabetisierung – die Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeiten an Erwachsene – hinausgegangen. Die heterogene Adressatengruppe »Lernungewohnter« gerät in den Blick. Es interessiert eine Stärkung der kompetenzspezifischen und motivationalen Voraussetzungen selbstständigen textbasierten Weiterlernens für größer werdende Bevölkerungsgruppen. Neben der Verbesserung der Integrationschancen für die Problemgruppen des Arbeitsmarkts, wozu das BMBF gegenwärtig Konzepte »arbeitsorientierter« und »arbeitsplatzbezogener« Grundbildung fördert, spielt die Anerkennung des Rechts auf lebenslanges Lernen eine gewichtige Rolle.¹ In der Grundbildungarbeit selbst stellt die basale Befähigung zum Lesen, Schreiben und Rechnen ein nach wie vor wichtiges Thema dar, wenngleich der begrifflich-semantische Fokus auf die Vermittlung allgemeiner und beruflicher Inhalte sowie die Thematisierung

hierbei auftretender Lernprobleme abhebt.

Im gegenwärtigen pädagogischen Diskurs bestehen zwischen Themen der Alphabetisierung und Grundbildung erhebliche Überschneidungen. Diese Gemeinsamkeit ist sachlich insofern begründet, weil Grundbildung als Obergriff Problemstellungen der Alphabetisierung aufnimmt. Auch in diesem Beitrag wird keine strikte Grenzziehung vorgenommen und ein engerer Schwerpunkt bei der noch weiter entwicklungs- und ausbaubedürftigen Erwachsenenalphabetisierung gelegt.²

»Funktionaler Analphabetismus« als Indikator elementaren Bildungsbedarfs

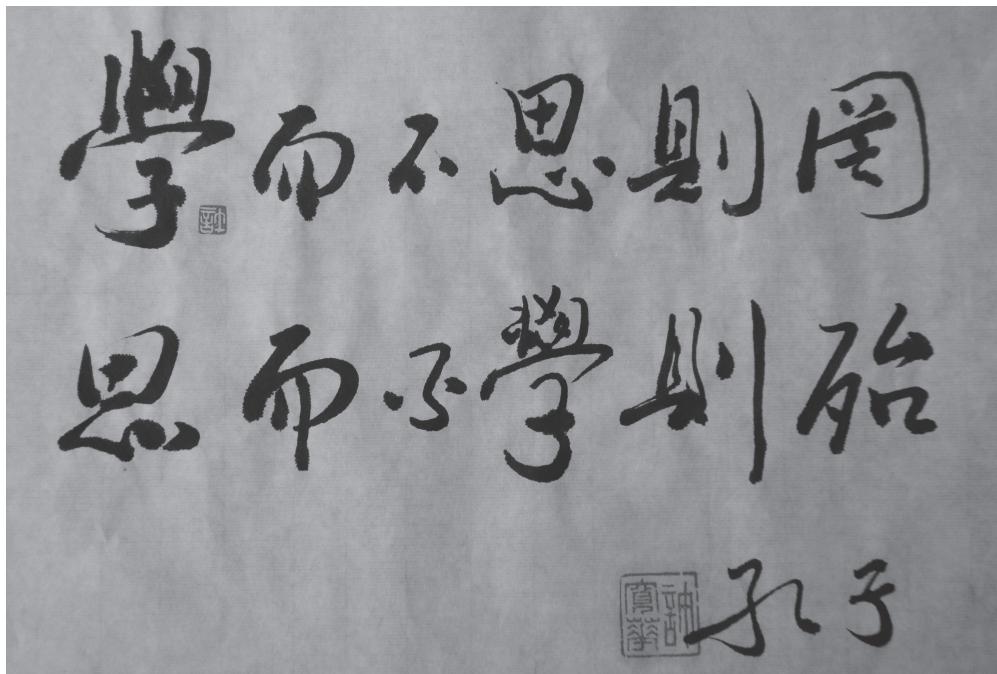
Alphabetisierung und Grundbildung sind als Teil veranstalteter Erwachsenenbildung bisher nur in einem geringen Maße etabliert. Erkenntnisfortschritte erbrachte jedoch der vom BMBF initiierte Förderschwerpunkt »Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener« (2007–2012). Der Zugewinn besteht vor allem in Bezug auf die begriffliche, empirische und konzeptionelle Fundierung. Aber die professionelle Festigung dieses Aufgabenbereichs steht noch aus. Dem dient die Verständigung auf eine

zeitgemäße Auslegung des basalen Terminus »funktionaler Analphabetismus«. Ähnlich wie schon bei Grundbildung handelt es sich bei diesem Terminus um eine gesellschafts- und auch milieubabhängige »relationale« Kategorie. Die jüngst vorgeschlagene Definition einer Expertengruppe ist kompetenzbasiert oder lebenspraktisch-funktional ausgerichtet und lässt eine gewisse Nähe zum schulischen PISA nicht erkennen. Danach liegt »funktionaler Analphabetismus« vor, »wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden«³. Die definitorisch zentrale »schriftsprachliche Kompetenz« schließt die heute beinahe ubiquitär erforderliche »Lesekompetenz« ein. Insgesamt zeigt der Arbeitsgruppenvorschlag den inakzeptablen Zustand von Illiteratität auf und impliziert als Handlungsperspektive die Befähigung zur »gesellschaftlichen Teilhabe«⁴ sowie zur Verwirklichung eigener Interessen.

Den Autoren um Peter Hubertus zufolge stellt eine noch ungelöste Frage dar, wie mit Interessenten oder Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen im fortgeschrittenen Alter zu verfahren sei.⁵ Bei Älteren »wird es trotz bester Förderung und größter Motivation sehr schwer sein, die Zone des funktionalen Analphabetismus zu verlassen«⁶. Mit der angeführten Beobachtung deutet sich allerdings ein Ausschlusskriterium an. Es dürfte in seiner Ambivalenz nicht unwidersprochen bleiben,



Prof. Dr. Rainer Brödel ist Lehrstuhlinhaber für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.



Chinesisch? | Lernen, ohne zu denken, ist ziellos. Denken, ohne zu lernen, ist gefährlich (Konfuzius)

Kalligrafie: Xu Kuanhua

wird das potenzielle Spannungsverhältnis zwischen einem funktionalistisch oder gar als laboristisch verengt erkannten Alphabetisierungsverständnis und dem Menschenrecht auf Bildung gewahr. Hier ließe sich zwecks weiterer Klärung vielleicht ein Argument von Heide von Felden mit Bezug auf den PISA-Diskurs aufnehmen. Diese Biografieforscherin widerspricht dem dort leitenden Literacy-Konzept und rekuriert auf das in Deutschland gewachsene Bildungsverständnis, wonach sich Bildung »auch auf biografische Entwicklungen bezieht, den normativen Gehalt einer humaneren Gesellschaft transportiert und als Reflexionsmodus gesellschaftlicher Verhältnisse fungiert«⁷.

Größenordnung und Struktur der Adressatenschaft

Als bahnbrechend für die Klärung der lange Zeit ungewissen Größenordnung und Bedarfslage beim Problem des funktionalen Analphabetismus gilt eine den internationalen Standards entsprechende Erhebung.⁸ Die hier aktuelle »Level-One Studie«⁹ eröffnet

mittels Befragung und Tests herausgearbeiteter »Alpha-Level« hypothetisch abgesicherte Bezugsgrößen für zielgruppenspezifische Kursformate und lernerorientiertes unterrichtliches Handeln. Dem pädagogischen Handeln ist nun professionelles Wissen darüber verfügbar, wie sich die Erwachsenenbevölkerung auf den unteren Rängen von Bildungsarmut aus dem Blickwinkel von Fähigkeitsgraden des lesenden, schreibenden und verstehenden Umgangs mit Alltagsproblemen beschreiben lässt. So betrifft »Analphabetismus im engeren Sinne mehr als vier Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung (Lage auf Alpha-Level 1–2, 18–64 Jahre)«¹⁰. Das sind 2,3 Millionen Deutsch sprechender Personen. Darüber hinaus erfasst »funktionaler Analphabetismus kumuliert ... mehr als vierzehn Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung (Lage auf Alpha-Level 1–3)«¹¹, was deutschlandweit eine Größenordnung von 7,5 Millionen funktionaler Analphabeten ausmacht.¹²

Mit der vorgestellten lernstandsorientierten Auffächerung der Erwerbsaltersbevölkerung auf den »unteren Kompetenzniveaus«¹³ verbessert sich

für Weiterbildungseinrichtungen gegenüber dem Status ante die Chance auf Zielgenauigkeit und Diversifizierung ihrer Kurse. Diesem Zweck dienen primär die inzwischen mittels BMBF-Projektförderungen geschaffenen Testverfahren professioneller Lernstandsdiagnostik.¹⁴ Die Instrumente lassen sich sowohl bei der kursvorgelagenen Einstiegsberatung als auch während des Veranstaltungsverlaufs einsetzen. Allerdings gibt es berufspraktische Hindernisse dergestalt, dass sich vor Ort die Chancen einer lernstandsspezifischen Kursgruppenzusammensetzung nicht immer realisieren lassen. Kontraproduktiv wirken die prekäre Finanzierung und eine damit verbundene instabile Personalsituation im Grundbildungsbereich. Hinzu kommt das kapazitäre Problem, dass an kleinen oder mittelgroßen Bildungseinrichtungen häufig nur ein oder wenige Kursangebote durchgeführt werden und deshalb für ein lernstandsbezogenes Heterogenitätsmanagement nur geringe Spielräume bestehen.

Zielgruppenarbeit und lebenswelt-orientierte Didaktik

Der Zielgruppenbegriff greift als didaktische Planungskategorie eine kollektiv gegebene Problemlage, die einen starken Einfluss auf die einzelne Lebenssituation davon betroffener Sozialgruppen hat, auf und erhebt dieserart Problemverwicklung zum Thema. Eine entsprechende Voraussetzung ist zu unterschiedlichen Graden bei funktionalem Analphabetismus erfüllt.

Als erwachsenenendidaktisches Konzept nimmt Grundbildung die Erkenntnis auf, dass es für einen gelingenden Unterricht nicht ausreiche, würde nachholende Alphabetisierung lediglich als eine relativ isoliert verstandene Schriftsprachvermittlung angegangen. Bewährt hat sich vielmehr in der Kurspraxis eine Bezugnahme auf die Erfahrungen aus dem Alltagsleben der Teilnehmenden. Für einen derartigen Anspruch von Zielgruppenarbeit steht das Paradigma einer »lebensweltorientierten Didaktik«. Diesem Ansatz ist arbeitsmethodisch auch das verbreitete Lehrwerk »Hamburger ABC« (lernen@hamburger-abc.de) verpflichtet. Darüber hinaus sehen sich viele Lehrende dazu genötigt, prozess- und teilnehmerbezogene Arbeitsmaterialien in Eigenregie zu erstellen. Übergreifendes Merkmal lebensweltorientierter Didaktik ist in der Alphabetisierung und Grundbildung die Arbeit mit Eigentexten sowie das Bemühen um Stärkung der Eigentätigkeit der Lernenden. Derartige Strategien haben den Vorteil, »dass die Lernenden anhand der ihnen bedeutsamen und bekannten Inhalte lernen«¹⁵.

Zu der favorisierten Strategie einer alphabetisierungsspezifischen Zielgruppenarbeit gehören auch die bekannten Prinzipien der Teilnehmerorientierung und Subjektorientierung. Ein partizipatorisches, aktivierendes sowie auf Stärkung von Selbststeuerung hinauslaufendes Vorgehen ist bei der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen leitend. Erhard Meueler erhebt deshalb die Forderung nach »Aushandeln eines Arbeitsbündnisses«¹⁶ zwischen pla-

nenden Dozenten und den Teilnehmenden. Demzufolge müssten alle wichtigen didaktischen Entscheidungen grundsätzlich gemeinsam getroffen werden. Dieser Anspruch ist aus einer demokratietheoretischen Perspektive nur zu unterstützen, bleibt jedoch – gerade in der Alphabetisierungsarbeit – schwierig umzusetzen. Für die Etablierung solch einer partizipatorischen Lehr-/Lernkultur bedarf es erfahrene und kompetente Lernende. Dem steht entgegen, dass sich Teilnehmende oft zu Anfang recht unsicher fühlen und nach stärkerer Strukturierung der Arbeit durch die Seminarleitung verlangen.

Lernmotivation und Begründungen

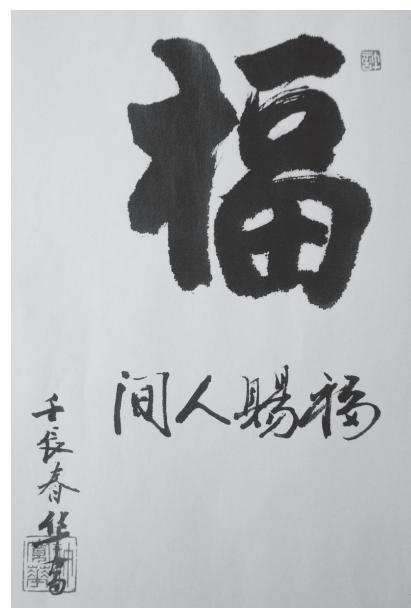
Wie in der freien Erwachsenenbildung generell ist auch die Veranstaltungsteilnahme funktionaler Analphabeten motivationsabhängig. »Lernmotivation« firmiert als ein Konstrukt, um die Bereitschaft zur Aufnahme von Lernhandlungen sowie das Zustandekommen eines Veranstaltungsbesuchs zu erklären. Soweit Erwachsene nicht einer Teilnahmepflicht unterliegen (z.B. Zugewanderte in Maßnahmen der BAMF-Alphabetisierung), muss sich

für den Einzelnen die Frage der Weiterbildung überhaupt als relevant darstellen und Bildungsbeteiligung gedanklich als eine persönlich bedeutsame Handlungsstrategie erweisen. Hinzukommen müssen noch auslösende »Beweggründe« und/oder – als Ergebnis einer Abwägung – persönlich ausschlaggebende Beteiligungsargumente. Hier liegt für Bildungsanbieter unter dem Aspekt von Teilnehmergebung ein Kardinalproblem der Erwachsenenalphabetisierung.

Der Erwachsenenpädagoge Joachim Ludwig, ein Vertreter der auf Klaus Holzkamp zurückgehenden subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, hebt die basale Bedeutung von Lerngründen als motivationale Ressource von Lernhandlungen hervor. Zwischen defensiven und expansiven Lernbegründungen wird hauptsächlich unterschieden. Von besonderem Interesse sind hierbei das expansive Lernen und die motivational zuträglichen emanzipatorischen Lernbegründungen. Nach Ludwig ist bei funktionalen Analphabeten häufig eine »Diskrepanzerfahrung«¹⁷ Ausgangspunkt für Lernprozesse sowie das erwachende Interesse an einer erweiterten gesellschaftlichen Teilhabe. Ein einmal aufgenommenes Lernhandeln löst bei dieser insgesamt heterogenen Gruppe bisweilen tief greifende Reflexionsprozesse aus – über die Aneignung von Schriftsprache hinausweisend und mit dem Bemühen um eine Selbstverständigung über die eigenen Interessen in Bezug auf die soziale und personale Verortung einhergehend.¹⁸

Heterogenitätsmanagement

»Heterogenität«, speziell die Unterschiedlichkeit von Lernbedürfnissen, Lernständen, Lernfähigkeiten sowie von Tempi schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung innerhalb eines Kurses bzw. innerhalb einer Seminargruppe, stellt ein Kardinalproblem der Alphabetisierungsarbeit dar. Kursleitende sind hier mit der Herausforderung konfrontiert, wie der didaktische Umgang mit einer in sich höchst unter-



Chinesisch? | Glück

Kalligrafie: Xu Kuanhua

schiedlichen Teilnehmerschaft mittels »innerer Differenzierung« (z.B. Erteilung individuell oder paarweise zugeschnittener Lernaufgaben bzw. »Stationenlernen«) gestaltet werden kann, ohne dass der Zugehörigkeit und Gemeinsamkeit stiftende Rahmen von Unterricht und Kursgruppe aufgelöst wird.

Generell steht in der Erwachsenenbildung das didaktische Konzept der »Zielgruppenarbeit« für eine passende Antwort auf das sozialstrukturell bedingte Problem unterschiedlicher Bildungsvoraussetzungen und Weiterbildungsbedürfnisse. Dabei verfolgt man die Strategie einer »äußeren Differenzierung«, indem bei der Veranstaltungsplanung eine sozialgruppenspezifische Homogenisierung der Teilnehmervoraussetzungen zu realisieren versucht wird. So lässt sich das Problem der Teilnehmerheterogenität zumindest für die Startphase einer Bildungsveranstaltung in Grenzen halten. Gerade in der Praxis der Alphabetisierungsarbeit zeigt sich jedoch, dass mit dem Fortgang einer Bildungsveranstaltung und im Laufe des Unterrichtsgeschehens neue Quellen für das Entstehen von Teilnehmerheterogenität gesetzt werden und daher die Frage nach geeigneten Strategien »innerer Differenzierung« immer wieder akut wird. Anders als in der Schulpädagogik ist Heterogenität als ein für Lehrhandeln essenzielles Problem im Diskurs der Erwachsenendidaktik bislang kaum explizit behandelt worden.¹⁹

Biografisches Verstehen und Identitätslernen

In den Alphabetisierungskursen geht es nicht allein um den Erwerb schriftsprachlicher und weiterer literaler Kompetenzen, sondern auch um die biografische Anschlussfähigkeit des angeeigneten Wissens. Insofern wird im Zusammenhang mit dem schriftsprachlichen Kompetenzerwerb ein »biografisches Lernen« unabdingbar. Auch gibt es das Plädoyer für eine didaktisch explizite »Biografiearbeit«, also die gezielte Herstellung von An-

lässen, Stimuli oder Settings, um einen Zugang zur Lebensgeschichte der Teilnehmenden zu finden.²⁰

Biografisches Wissen als eigenständige Erkenntnisquelle oder als Vorstufe von Biografiearbeit gibt dem didaktischen Handeln von Kursleitenden, aber auch von Programmverantwortlichen einen Aufschluss darüber, welche Lebenserfahrungen und Lernvergangenheiten die potenziellen Teilnehmer mitbringen. Allerdings ist angesichts (der nicht auszuschließenden Existenz restriktiver Selbstbilder unter) der Zielgruppe der erwachsenen Analphabeten/-innen ein behutsames Vorgehen sowie die professionell bewusste Unterscheidung zwischen einerseits Lernbiografie und andererseits Gesamtbiografie angesagt. Hier gilt die These, dass die Thematisierung vor allem gesamtbiografischer Erfahrungen dem – ethisch kaum vertretbaren – Risiko unterliegt, dass Ereignisse mit traumatischer Wirkung aktualisiert und die professionelle Grenzziehung zwischen Pädagogik und Therapie verloren zu gehen droht. Bei der Adressatengruppe ist also eine abwägende Problemeinschätzung und seitens der Kursleitenden vor allem ein »erfahrungs-basiertes biografisches Verstehen«²¹ gefragt, denn der Alphabetisierungskurs spielt »im Prozess der Identitätsbildung der Betroffenen eine elementare Rolle«²².

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Döbert/Hubertus 2000.
- 2 Vgl. Brödel 2012; Zeuner/Pabst 2011.
- 3 Egloff u.a. 2011, S. 14.
- 4 Ebenda.
- 5 Vgl. ebenda, S. 21, 27.
- 6 Ebenda, S. 21
- 7 Felden 2005, S. 46.
- 8 Vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011.
- 9 Ebenda.
- 10 Ebenda, S. 2.
- 11 Ebenda.
- 12 Ebenda.
- 13 Ebenda.
- 14 Vgl. z.B. Bonna/Nienkemper 2011.
- 15 Nickel 2000, S. 88.
- 16 Meueler 1999, S. 688.
- 17 Ludwig/Müller 2011, S. 125.
- 18 Vgl. ebenda, S. 138.
- 19 Vgl. Kiper u.a. 2008.
- 20 Vgl. Arnold 2009.
- 21 Hof/Rosenberg 2012, S. 17.
- 22 Ebenda, S. 19.

LITERATUR

- Arnold, U. (2009): Zur Bedeutung biographieorientierter Forschung im Kontext von Alphabetisierung und Grundbildung. In: Report 4, S. 23–32.
- Bonna, F.; Nienkemper, B. (2011): Kursleitende, die keine Lernstandsdagnostik durchführen – gibt es die noch? In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Lernprozesse und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld, S. 127–148.
- Brödel, R. (2012): Alphabetisierungsarbeit im Überschneidungsbereich von Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik. In: Schröder, W.; Winkler, M. (Hg.): Theoretiker als Forscher – Zum Umgang sozialpädagogischer Forschung mit ihren Theorien. Zeitschrift für Sozialpädagogik, 10. Jg./1. Beiheft, S. 65–79.
- Döbert, M.; Hubertus, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart.
- Egloff, B.; Grosche, M.; Hubertus, P.; Rüsseler, J. (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener – Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 11–31.
- Felden, H. von (2005): Literacy und Bildung. Theoretische und empirische Überlegungen. In: Ecarius, J.; Frieberthäuser, B. (Hg.): Literalität, Bildung und Biographie – Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, S. 39–52.
- Grotlüschen, A.; Riekmann, W. (2011): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Universität Hamburg.
- Hof, C.; Rosenberg, H. (2012): Biografieforschung als Basis für die alphabetisierungspädagogische Handlungspraxis? Ein kritisch-konstruktiver Blick. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 1, S. 13–22.
- Kiper, H. u.a. (Hg.) (2008): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Bad Heilbrunn.
- Klein, H. E.; Schöpper-Grabe, S. (2011): Arbeitsplatzbezogene Grundbildung – Leitfaden für Unternehmen. Institut der deutschen Wirtschaft. Köln.
- Ludwig, J.; Müller, K. (2011): Lernen und Teilhabe – Ergebnisse aus dem Projekt SYLBE. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener – Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld, S. 119–141.
- Meueler, E. (1999): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 677–690, 2. erw. Aufl.
- Nickel, S. (2000): Wie lernen Erwachsene lesen und schreiben? In: Döbert/Hubertus, a.a.O., S. 86–98.
- Zeuner, C.; Pabst, A. (2011): »Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!« Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie. Bielefeld.