

Teilhabe als Lebenswelt und Ziel von Grundbildung

Ein Systematisierungsversuch

Andreas Meese, Sabine Schwarz

Zusammenfassung

Alphabetisierung und Grundbildung, so die These des vorliegenden Artikels, ist nicht allein ein Thema der kursbezogenen Vermittlung, sondern ein Thema des Alltags selbst. Den betroffenen Menschen begegnen tagtäglich literal geprägte Handlungssituationen, die sie mit Hilfe ihrer individuellen Kompetenzen und Ressourcen bewältigen müssen. Um diese Handlungssituationen zu klassifizieren, wurde im Projekt „Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung in der Grundbildung“ der Universität Köln elf Teilhabebereiche entwickelt, mittels derer sich der erlebte Alltag von Menschen mit geringer oder fehlender (deutscher) Schriftsprachkenntnis abbilden lässt. Dazu wurden 141 qualitative Interviews sowohl mit deutschsprachigen als auch mit fremdsprachigen Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen durchgeführt. Innerhalb der definierten Teilhabebereiche finden sich konkrete Handlungssituationen, die sich durch die Analyse der in den Interviews genannten Interaktionen in die vier strategischen Felder der Gestaltung, Überwindung, Vermeidung und Abgrenzung ausdifferenzieren lassen. Das so entwickelte Modell dient der Darstellung alltäglicher Handlungssituationen aus Perspektive der Betroffenen und liefert zahlreiche Hinweise bezüglich Beteiligungsbarrieren, aber auch Anknüpfungsfelder der Grundbildung. Des Weiteren lassen sich auf diese Weise klassifizierbare Motive, Teilnahmehindernisse und Wertvorstellungen für bestimmte Personengruppen unterscheiden und herausstellen. Sind jene Typiken bekannt, können Schlussfolgerungen für eine zielgruppenadäquate Ansprache und Grundbildungskonzeption formuliert werden.

1. Elf Teilhabebereiche für die Grundbildungsforschung

Ein Ziel von Bildungsarbeit ist es, Menschen darin zu befähigen, ihr Leben selbstverantwortlich und selbstständig gestalten und begründet Urteile und Entscheidungen fällen zu können (Kaiser 1985). Diese an individuellen Kompetenzen orientierte Dimension von Bildung wird durch eine weitere Ebene ergänzt, die das Subjekt auf die Gesellschaft bezieht und neben ökonomisch verwertbarer Qualifizierung auch sozial-ethische Werte wie die Fähigkeit zur politischen Mitbestimmung und Solidarität be-

inhaltet (Klafki 1985). Beide Perspektiven, die individuelle wie die gesellschaftliche, sind für ein Grundbildungsverständnis notwendig, das sich an individuellen Motivationen und Kompetenzen sowie an den Maßstäben eines durch den Inklusionsgedanken geprägten Gesellschaftsbildes orientiert (Theunissen 2009, S. 20f.). Eine an dieses Verständnis angelehnte Grundbildungsarbeit hat es zum Ziel, die biographischen Entwicklungschancen zu erhöhen und den Gestaltungsrahmen der individuellen Teilhabemöglichkeiten zu vergrößern. Ebenso ist sie ein Garant für die Zukunftsfähigkeit von Gesellschaften.

Nach der Schätzung des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e. V. können in Deutschland etwa 4 Millionen erwachsene Menschen nicht ausreichend lesen und schreiben. Dieser Anzahl stehen etwa 20.000 Erwachsene entgegen, die aktuell an den regulären Alphabetisierungskursen teilnehmen (Tröster 2010). Anhand dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass viele Betroffene den Schritt zur Bildungsteilnahme nicht vollziehen und aus diesem Grund die Gefahr der Exklusion aus den unterschiedlichen Feldern des alltäglichen Lebens, die in vielgestaltiger Form durch eine schriftsprachliche Kommunikationskultur geprägt sind, gegenwärtig ist.

Das Forschungsprojekt *„Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung in der Grundbildung“* der Universität zu Köln¹ hat 141 Interviews mit Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen durchgeführt und dabei viele Eindrücke in die Lebenswelten der GesprächspartnerInnen gewinnen können. Um das Spektrum der alltäglichen Lebensbereiche zu systematisieren und auszudifferenzieren und um das Feld möglicher Anknüpfungspunkte für Grundbildung zu erweitern, wurde im Rahmen der Forschung ein Modell entwickelt, das insgesamt elf *Teilhabebereiche* unterscheidet. Dieses Modell bildet einerseits einen heuristischen Rahmen für die Interpretation der Interviewaussagen bezüglich der erlebten gesellschaftlichen Teilhabe und dem damit verbundenen Umgang mit Schriftsprachlichkeit im Alltag aus der Perspektive der InterviewpartnerInnen, andererseits löst es die Grundbildung auf diese Weise von der häufig vorzufindenden gedanklichen Ausrichtung auf eine kursbezogene Vermittlung heraus und erweitert den Blick für eine Grundbildung, die den Bezugsraum für die Ansprache und die Gestaltung von Bildungssituationen in den Lebenswelten der Menschen lokalisiert.

2. Grundbildung als Inklusion

Gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten durch Bildung zu erweitern, ist bereits seit längerer Zeit ein deklariertes Ziel der Weiterbildung (Kronauer 2010, S. 16). Doch was genau bedeutet Teilhabe? Mittels welcher Kategorien lässt sich gelingende Teilhabe von nicht gelingender unterscheiden? In diesem Zusammenhang ist es lohnenswert, sich mit Ansätzen zu befassen, die traditionell im Spannungsfeld des Gegensatzpaares Inklusion und Exklusion verortet sind. Dies trifft u. a. auf die Behindertenhilfe zu, in deren Konzepten die Forderung nach einer „Integration“ benachteiligter Menschen mittlerweile der Vorstellung eines Lebens in „Inklusion“ gewichen ist und die speziell darauf ausgerichtet sind, die individuell vorhandene Ressourcen sichtbar zu machen und aufzugreifen. Inklusion bedeutet, dass allen Mitgliedern einer

Gesellschaft wichtige soziale und kulturelle Systeme verfügbar und zugänglich sein müssen (Theunissen 2009, S.20). Sie äußert sich in der konkreten und situativen Einbindung in alltäglichen Lebenskontexten und in der Beteiligung an den dort vorherrschenden Kommunikationsprozessen. Da die Einbindung – und nicht das individuelle Vermögen – im Vordergrund der Betrachtung steht, stellen folglich Beeinträchtigungen keine individuellen Defizite dar, sondern strukturell geprägte situative Interaktionen, die ein Mensch im Kontakt zur Außenwelt aufnimmt.

Dieser Perspektivwechsel führt dazu, dass pädagogische Interventionen sich nicht allein auf das Individuum beziehen, sondern jene Strukturen und Rahmenbedingungen des Alltags gleichermaßen thematisiert werden, in dessen Kontext Beratung, Erziehung, Unterstützung oder Unterricht stattfindet. Für die Grundbildungsarbeit ist diese perspektivische Neubeurteilung von Belang, da Alphabetisierung somit nicht auf eine kursbezogene Vermittlung von schriftsprachlichen Fähigkeiten begrenzt wird, sondern Alltagssituationen in das Blickfeld geraten, in denen literale Fähigkeiten von Menschen benötigt werden. Die Alphabetisierungsarbeit richtet sich somit nicht allein auf den Schriftspracherwerb mit Hilfe von Arbeitsblättern etc. aus, sondern auf den situativen Alltag der Einzelnen, der sowohl als Inhalt wie auch als Medium von Bildungsprozessen zum Bezugsfeld der Grundbildungsarbeit wird.

Um der Vielfalt vorhandener literaler Praxen, Ressourcen und Kompetenzen offen begegnen zu können und um ein Forschungskonzept zu entwickeln, welches das Feld möglicher Anknüpfungspunkte der Grundbildung in den Alltag erweitert, wurde im Rahmen des Forschungsprojektes die „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, ICF“ der WHO analysiert und auf den Bereich der Grundbildungsarbeit übertragen.

Dieses Konzept richtet sich an dem auf Inklusion ausgerichteten Prinzip aus und wurde seitens der Gesundheitsministerien der Mitgliedstaaten als verbindlicher konzeptueller Maßstab übernommen (Lindmeier 2005, S.28). In Anlehnung an dieses Konzept stellen demzufolge fehlende schriftsprachliche Kenntnisse keine individuellen Defizite dar, die einer bestimmten „Beschulung“ bedürften, sondern barrierebehaftete Situationen, welche sowohl positiven als auch negativen Einfluss auf die (literalen) Teilhabemöglichkeiten ausüben (vgl. ICF-Praxisleitfaden 2008, S. 11 ff.).

Der komplexe Begriff der Teilhabe wird im WHO-Konzept in neun operationalisierbare Lebensbereiche unterteilt,² die zur Beschreibung der individuellen Situation, der vorhandenen Ressourcen und der erlebten Einschränkungen herangezogen werden. Das Teilhabemodell des Projektes „Beteiligungsförderung“ systematisiert auf ähnliche Weise elf Lebensbereiche, in denen Menschen agieren, und nimmt dabei speziell jene Teilhabesituationen in den Blick, die sich durch literal geprägte Kommunikationsstrukturen auszeichnen. Die schriftsprachlichen Aspekte des Alltags, wie das Bedienen eines Fahrkartenautomaten, das Ausfüllen eines Formulars oder das Schreiben einer SMS, können auf diese Weise den unterschiedlichen Teilhabebereichen zugeordnet werden. Dabei werden verschiedene „literale Praxen“ (Hamilton 1998) sichtbar, die je eigene Ausdrucksformen und Anforderungen entwickelt haben. Analphabetismus ist somit kein schriftbezogenes Level, sondern ein Bezugsfeld zwi-

schen den individuellen Fähigkeiten, der thematischen Ausrichtung als Teilhabebereich und den strukturellen Handlungsmöglichkeiten der Situation.

Die Teilhabebereiche untergliedern sich thematisch in die Mediennutzung und Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen („Kulturelles Leben und Medien“), Hobbys und sportbezogene „Freizeitaktivitäten“ oder auch der Kursbesuch, Bildungserfahrungen oder informelle Lerntechniken („Bildung und Wissensaneignung“). Im Bereich der „Haushaltsführung“ sind Themen rund um die Wohnungsgestaltung, das Einkaufen und das direkte Wohnungsumfeld relevant. Ernährungsfragen, Arztbesuche und Kuraufenthalte sowie der persönliche Umgang mit Krankheiten fallen in das Feld der „Gesundheit“. Einen zentralen Bereich stellt für viele Befragte das „familiäre Leben“ dar, in dem es um Erziehung, Hausaufgabenhilfe, Umgang mit Familiengeschichten/biografischen Erlebnissen o. ä. geht. Unter „private Beziehungen“ fallen der Umgang mit Freunden, Nachbarn und Bekannten. Das „Arbeitsleben“ umfasst Tätigkeiten wie die Jobsuche, die Bewältigung der Arbeitsplatzanforderungen, Zusammenarbeit mit Kollegen, Organisation des beruflichen Fortkommens, Entwicklung beruflicher Perspektiven, Teilnahme an beruflichen Fortbildungen etc. Weitere Bereiche sind das „spirituelle und religiöse Leben“ und das „soziale und staatsbürgerliche Leben“. Der Teilhabebereich „Selbst- und Lebensorganisation“ umfasst als Kategorie auch Grundkompetenzen, die benötigt werden, um das eigene Leben zu organisieren, wie Kontakte zu Institutionen zu gestalten, Verkehrsmittel zu nutzen, Zeit zu planen und beinhaltet ebenfalls Strategien des Umgangs mit dem Analphabetismus.

3. Die Teilhabebereiche als literale Handlungssituationen

Die Kompetenzen und die Ressourcen der befragten Personen können mit Hilfe dieses Modells den eben vorgestellten Teilhabebereichen zugeordnet werden. Allgemeine und literale Kompetenzen werden dabei als gleichwertig eingestuft, wobei grundsätzlich davon ausgegangen wird, dass die Organisation der eigenen Teilhabe durch eine fehlende Schriftsprachkompetenz erschwert wird und gerade deshalb alternative Strategien des Umgangs entwickelt werden. Es zeichnet sich im Forschungsprozess ab, dass unterschiedliche Personengruppen je eigene Strategien des Umgangs hervorgebracht haben und die persönliche Gewichtung der als bedeutsam erachteten Teilhabebereiche differiert. Im Fokus des Forschungsinteresses sind Situationen, in denen es aufgrund der literalen Anforderungsstrukturen und der individuellen schriftsprachlichen Fertigkeiten zu Teilhabebarrieren kommt und die individuellen Interessen und Vorhaben vernachlässigt werden oder in denen es aufgrund anderer individueller Kompetenzen und Ressourcen zu einer Überwindung der Barriere kommt.

Dabei ist die erlebte soziale Wirklichkeit, wie sie im Rahmen der Interviews geschildert wird, der Bezugspunkt des Forschungsprozesses. Jene Wirklichkeit stellt, so die forschungsrelevante Annahme, ein Produkt aus der individuellen Biographie sowie aus der Auseinandersetzung mit den situativen Rahmenbedingungen dar, die die Reaktionen des Einzelnen beeinflussen (Schütz/Luckmann 2003, S. 447 f.). Das Individuum greift bei der Ausgestaltung von Situationen auf im Verlauf seines Lebens

entwickelte individuelle Strategien und (Selbst-)Wahrnehmung sowie auf seine schriftsprachlichen Kompetenzen zurück. Gesellschaftliche und kulturelle Strukturen begegnen den Menschen als konkrete Handlungssituation, die durch die räumliche Gestaltung, die verfügbaren Informationen, die Art und Weise von Kommunikation und Kontakt usf. geformt sind.

Diese Handlungssituationen weisen prinzipiell Strukturen und Möglichkeiten auf, die sie als durchlässig und offen oder als barrierebehaftet und geschlossen charakterisieren. Geprägt werden sie unter anderem durch den Zugang zu Informationen, zu vorhandenen Hilfsformen und Ansprechpartnern sowie durch die Art und Weise der Ausgestaltung der Rollenvorgaben der InteraktionspartnerInnen, die u. a. in einer zuvorkommenden oder abweisenden Weise des Umgangs mit AnalphabetInnen zum Vorschein tritt. Führt man die Offenheit bzw. Barrierehaftigkeit der situativen Vorgaben mit den Formen und Strategien der Vertretung eigener Interessen zusammen, lassen sich die geschilderten Situationen in die strategischen Felder der „Gestaltung“, der „Überwindung“, der „Vermeidung“ und „Abgrenzung“ ausdifferenzieren, die jeweils typische Formen der Aktion bzw. Reaktion auf die Handlungssituationen darstellen und ein Spiegel der individuell erworbenen Strategien sowie der Strukturbedingungen des Kontextes sind.

Diese Handlungssituationen mitsamt den dort lokalisierten strategischen Feldern werden den elf Teilhabebereiche zugeordnet, wie etwa „einen Termin beim Amt wahrnehmen“ (Teilhabebereich „Selbst- und Lebensorganisation „) oder „den Elternabend besuchen“ (Teilhabebereich „Familiäres Leben“). Entscheidend für die Analyse von Teilhabe als konkrete Handlung in Situationen ist, dass „außen“ liegende Raum- bzw. situationstypischen Strukturierungen mit den individuellen Handlungsstrategien der Personen verbunden werden und Literalität als Bezugsfeld erscheint, dass Außen und Innen vereint. Dieses Vorgehen wird am Beispiel des Bereiches „Arbeitsleben“ im Folgenden näher erläutert.

4. Der Teilhabebereich „Arbeitsleben“

Der Teilhabebereich „Arbeitsleben“ ist für viele Menschen ein zentraler Lebensbereich, der auch für andere Lebensbereiche eine inkludierende oder exkludierende Funktion übernehmen kann (Kronauer 2010, S. 73 f.). Dabei sind Menschen mit fehlenden bzw. geringen formalen Qualifikationen vor allem im Niedriglohnsektor beschäftigt und statistisch stärker von erwerbsarbeitlicher Exklusion bedroht, als Personen, die über in Deutschland formal anerkannte Qualifizierungen verfügen (BIBB 2009: Datenreport zum Berufsbildungsbericht).

Von den 141 Interviewpartnern des Projektes gingen 28 Prozent einer Vollzeit-erwerbstätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt nach. Weitere 10 Prozent nahmen zum Zeitpunkt des Interviews an einer durch die Arge vermittelten Beschäftigungsförderungsmaßnahme teil. 2 Prozent arbeiteten in einer Werkstatt für behinderte Menschen. Die fehlenden 40 Prozent verteilten sich auf verschiedene, nicht primär durch Erwerbsarbeit geprägte gesellschaftliche Felder. Einige der Befragten waren bereits verrentet bzw. frühverrentet, andere mit Tätigkeiten im Haushalt und der Kinderer-

ziehung befasst. Bei einem Teil der Gruppe der Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere bei denjenigen, die noch nicht lange in Deutschland lebten, stand zum Zeitpunkt des Interviews die Teilnahme an einem Integrationskurs mit Alphabetisierung im Vordergrund und nicht die Erwerbstätigkeit. Einige Interviewpartner arbeiteten auf 400-Euro-Basis und erhielten aufstockende Transferleistungen oder waren in der Rolle des Hinzuverdieners.

Die allgemeine Schilderung von berufsbiographischen Episoden in den Interviews wurde durch explizites Nachfragen seitens des Interviewers auf den Kontakt mit Schriftsprache im Arbeitsleben ausgeweitet und auf diese Weise herausgearbeitet, wie die Befragten diese Anforderungen bewältigten. Die Aktionen und Reaktionen auf die Teilhabesituation „Literalität im Arbeitsalltag“, die in die vier strategischen Felder der Gestaltung, Überwindung, Vermeidung und Abgrenzung zugeordnet werden, gliedern sich wie folgt: Dem Strategietypus „Gestaltung“ wurden Äußerungen, wie „mein Chef weiß Bescheid und ich kann seine Mails mit Arbeitsaufträgen entziffern“ über „ich habe immer geraten, was auf dem Zettel stand“ oder „ich konnte alle Filmtitel in der Videothek auswendig“ bzw. „ich habe mir alles im Kopf gemerkt, was man von mir wollte“ zugeordnet. In einem Fall ist ein Befragter vor offiziellem Arbeitsbeginn ins Büro gefahren, um das Tagesgeschäft mittels der Google-Suche vorzubereiten, und später „unentdeckt“ erneut gemeinsam mit den Mitarbeitern zum regulären Beginn erschienen. Die schriftlichen Angelegenheiten wurden darüber hinaus weitestgehend an die Mitarbeiter delegiert. Andere Strategien im Feld der Gestaltung bestehen darin, heimlich Notizzettel zu schreiben oder vorformulierte Textbausteine für Textdokumente und E-Mails bereitzuhalten. Fast schon verzweifelt erscheint der Versuch eines Befragten, bei einer Inventur akribisch alle Produktnamen von den Packungen abzuschreiben, in der Hoffnung, dass die richtigen Ergebnisse dabei seien. Zentral für die Beschreibungen ist, dass die betreffenden Menschen die Situation selbst und ohne Hilfe von außen gestaltet haben und auch die äußeren strukturellen Vorgaben (sei es durch Zettel, Mails, Computer oder durch die Rollenausübung eines Chefs oder der Kollegen) keine kritischen Barrieren darstellten.

Wird die Situation als problematisch erlebt, dann werden häufig Strategien der Vermeidung angewandt, obwohl prinzipiell die Situation selbst keine besonderen unüberwindbaren Barrieren beinhaltet. Typische Äußerungen für die Vermeidung sind: „ich hab denen gesagt, ich mach das später“, „ich hab aufgehört zu fragen, weil das den Arbeitsablauf störte“ bis hin zu Notlügen wie „als eine Fortbildung kam, habe ich gesagt ich muss auf eine Beerdigung“.

Oft können die alltäglichen Situationen im Teilhabebereich Arbeitsleben nicht ausschließlich aufgrund der individuellen Kompetenzen bewältigt werden. In diesen Fällen wird die Hilfe von anderen in Anspruch genommen, häufig von Arbeitskollegen, jedoch ebenfalls von Familienmitgliedern, die privat im häuslichen Kontext die notwendigen literalen Tätigkeiten vollziehen. Dieses Vorgehen wurde dem Strategietypus Überwindung zugeordnet. In vielen Fällen gibt es intern eine Rollenaufteilung unter Kollegen, so dass andere die Formulare bei Anlieferung und Abholung ausfüllen oder die internen Listen führen oder, wie im Falle eines Selbständigen, im Nachhinein mündlich ausgehandelte Verträge ausformulieren. Insgesamt sind aber im in-

dividuellen Netzwerk, wie in Familien oder dem Kollegenkreis, genügend Kompetenzen vorhanden, um den Anforderungen einer Situation produktiv begegnen zu können.

In anderen Fällen wird der Raum als barrierebehaftet und verschlossen und die eigenen Kompetenzen als nicht ausreichend wahrgenommen. Typische Reaktionen sind in diesen Fällen, dass sich die InterviewpartnerInnen von diesen Anforderungen oder Situationen *abgrenzen*, wobei die Abgrenzung soweit geht, dass das Erlernen von Schriftsprachlichkeit für den Interviewpartner selbst keine reale Handlungsoption darstellt. So wird ausgeführt, dass keine literale Kompetenzen auf der Arbeit benötigt würden, wie bei Spül- oder Putztätigkeiten oder im Verkauf im Döner-Laden, da entweder keine schriftsprachlichen Vorgaben vorhanden seien, oder man alles auswendig wisse und Literalität für das eigene Leben prinzipiell keine praktische Bedeutung habe.

Neben der Zuordnung der Episoden in die unterschiedlichen strategischen Felder wurden die Beschreibungen auch dazu genutzt, bestimmte Personengruppen bezüglich ihrer Schilderungen des Teilhabebereichs „Arbeitsleben“ und des Umgangs mit literalen Anforderungen voneinander zu unterscheiden und zu klassifizieren. Dabei sind die Teilhabebereiche generell und insbesondere das Feld „Arbeitsleben“ relevante Parameter für die Entwicklung typischer Merkmale von Gruppierungen innerhalb der Befragungsgesamtheit. Im Rahmen des Forschungsprojektes „Beteiligungsförderung“ ist dieses Verfahren einer Typenbildung, eng mit der Absicht verknüpft, alltagsnahe empirische Erkenntnisse für die Entwicklung zielgruppenadäquater Anspracheformen und Grundbildungsgestaltung zu nutzen.

Im Folgenden werden zwei dieser Gruppen exemplarisch vorgestellt.

Bei der Gruppe „Etablierte im Erwerbsleben“³ handelt es sich um Menschen zwischen 40 und 55, die im Verlauf ihrer Arbeitsbiographie eine feste berufliche Position erworben haben. Im Rahmen des Berufes werden geringe literale Anforderungen stellenweise selbst erledigt, stellenweise durch etablierte Muster der Zusammenarbeit überwunden. Bei dieser Gruppe ist auffällig, dass bei dem Anstieg des Grades an beruflicher Verantwortung sowie der Zunahme der literalen Anforderungen des Arbeitsplatzes auch die Sorge ansteigt, als Analphabet entdeckt zu werden. Ein relativ offener Umgang mit diesem Thema ist bei dieser Gruppe im Unterschied zu anderen Gruppen tabu. Um die Anonymität des Lernens zu wahren, werden weite Fahrten zum Kurs in Kauf genommen. Die Lernmotivation ist gleichermaßen privat wie beruflich geprägt und ist ein explizites Motiv zur Kursteilnahme. Für diese Gruppe sind aus diesem Grund die klassischen Abendkurse wie bei der VHS geeignet, da diese frei gewählt werden können und in keinem Kontakt zum beruflichen Alltag stehen.

Vertreter der Gruppe der „Jobber“ finden sich sowohl bei den fremdsprachigen, als auch deutschsprachigen Interviewpartnern. Es handelt sich um Menschen im erwerbsfähigen Alter, die aufgrund fehlender oder nicht ausreichender formaler, in Deutschland anerkannter Qualifikation Schwierigkeiten haben, auf Dauer einen vollwertigen Arbeitsplatz einzunehmen. Bei Vertretern der Menschen mit Zuwanderungsgeschichte kommen stellenweise fehlende deutsche Sprachkenntnisse als weitere

Barriere hinzu. Phasen der Erwerbslosigkeit, des Lernens und der Erwerbstätigkeit wechseln sich ab, wobei die Tätigkeitsfelder im Niedriglohnsektor angesiedelt sind. Häufig schließen sich die gleichzeitige Beteiligung an Bildung und die Erwerbstätigkeit aus rein zeitlichen oder organisatorischen Gründen aus. Für diese Gruppe eignen sich vor allem Grundbildungsangebote mit explizitem Tätigkeitsbezug im Rahmen eines im betrieblichen Kontext eingebundenen arbeitsplatzbegleitenden Lernens. Dies bedeutet für die Grundbildung den Handlungsfokus zu erweitern und darüber nachzudenken, wie Betriebe als Lernorte für Grundbildung gewonnen, Grundbildung als Bestand von Personalentwicklung verankert und wie arbeitsmarktpolitische Akteure (wie etwa die ARGE) als Mitstreiter gewonnen werden können.

5. Fazit

Mittels der Teilhabebereiche differenziert sich Literalität in situative Teilhabefelder aus, die sowohl durch ihre strukturelle Zugänglichkeit wie auch durch individuelles Verhalten geprägt sind und die anhand der identifizierbaren strategischen Felder der Gestaltung, der Vermeidung, der Überwindung und der Abgrenzung qualitativ analysiert werden können.

Die Analyse dieser strategischen Felder gibt Aufschluss über die alltäglichen Inhalte literalitätsbezogener Handlungen, die in einen strukturellen und häufig durch Organisationen vermittelten Rahmen eingebettet sind. Das Interagieren mit diesen Rahmenbedingungen hat bei den betroffenen Personengruppen typische Formen der Wahrnehmung jener Situationen sowie der entwickelten Bewältigungsformen hervorgebracht. Sind diese strukturellen Vorgaben sowie die individuellen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster bekannt, lassen sich als Ergebnis hiervon u. a. Schlussfolgerungen für neue Werbestrategien, innovative Kursformen und Umgestaltung institutioneller Kontexte ziehen. Dabei gilt es auch Kompetenzen und bewährte Handlungsstrategien der Betroffenen aufzugreifen und konstruktiv für die Gestaltung von Bildungsarrangements einzusetzen. Zentraler Bezugspunkt bleiben hierbei die Betroffenen, die die entwickelten Instrumente für das eigene Leben als relevant erkennen müssen (Hussain 2010, S.206).

Bezogen auf die situative Gestaltung gilt es, die empirisch erhobenen Ergebnisse auf die strukturellen Rahmenbedingungen zurückzuspiegeln und zu überlegen, wie Organisationen, etwa eine Behörde, ein Arzt oder ein Bildungsträger, ihre Institution so anpassen können, dass sie für die Grundbildungsarbeit nutzbar gemacht werden können. Hierbei besteht weiterer Bedarf im Feld der Mitarbeitersensibilisierung und -schulung oder der gegenseitigen Vernetzung der relevanten Akteure untereinander.

Die auf diese Weise beschriebenen lebensnahen Literalitätspraxen stellen den Ausgangspunkt für ein Grundbildungsverständnis dar, das seine Wirksamkeit nicht auf die schulischen Formen curriculumbasierter Vermittlung begrenzt, sondern ihre Methoden und Inhalte im sozialen Feld des Lebens sucht. Die Klassifikation des Alltags anhand von elf Teilhabebereichen kann für diese Analyse- und Umgestaltungsprozesse einen Orientierungsrahmen bieten.

Anmerkungen

- 1 Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat im Bereich Alphabetisierungsarbeit/Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen einen Förderschwerpunkt eingerichtet und fördert Kooperationsverbünde, in denen Forschungseinrichtungen und Einrichtungen der Weiterbildungspraxis (Weiterbündungsverbünde, -einrichtungen, -initiativen) gemeinsam ein Vorhaben bearbeiten. Insgesamt werden aktuell 27 Verbundprojekte, die über 100 Einzelprojekte umfassen, gefördert. Das Projekt Beteiligungsförderung und Sozialraumorientierung in der Grundbildung gehört zum Kölner Verbundprojekt PAGES (Projekt Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene im Sozialraum).
- 2 (1) Lernen und Wissensanwendung, (2) Allgemeine Aufgaben und Anforderungen, (3) Kommunikation, (4) Mobilität (5) Selbstversorgung, (6) Häusliches Leben, (7) Interpersonelle Interaktion und Beziehungen, (8) Bedeutende Lebensbereiche (z. B. Erziehung/Bildung, Arbeit und Beschäftigung, wirtschaftliches Leben), (9) Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben (ICF-Praxisleitfaden 2, 2008, S.15)
- 3 Die Bezeichnung der Gruppen ist als vorläufig zu betrachten, da das Typenbildungsverfahren bei Fertigstellung des Artikels noch nicht abgeschlossen war und noch weitere Modifikationen zu erwarten sind.

Literatur

- Barton, D./Hamilton, M. (1998): Local Literacies: A Study of Reading and Writing in One Community. London
- Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB (2009): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009, Bonn
- Hussain, S. (2010): Literalität und Inklusion. In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 185-211
- Kaiser, A. (1985): Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
- Kronauer, M. (2010): Einleitung – Oder warum Inklusion und Exklusion wichtige Themen für die Weiterbildung sind. In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 9-24
- Lindmeier, Ch. (2005): Die neue internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO – Darstellung und Kritik. In: Schweizerischer Verein der Fachkräfte für Körper- und Mehrfachbehinderte (Hrsg.). SVFK Bulletin. Luzern, S. 28-47
- Miller, T./Pankofer, S. (2000) (Hrsg.): Empowerment konkret! Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis. Stuttgart
- Schütz, A./Luckmann, Th. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz
- Theunissen, G. (2009): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Freiburg im Breisgau
- Tröster, M. (2010): Unsichtbares Sichtbar machen – Analphabetismus und Grundbildung in Deutschland. In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 211-234