

REPORT

3 | 2011

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
34. Jahrgang

Partizipation und Alphabetisierung/ Grundbildung

- Natalie Pape
**Politische Partizipation aus der Sicht funktionaler
Analphabet/inn/en**
- Anke Grotluschen/Wibke Riekmann
**Konservative Entscheidungen – Größenordnung
des funktionalen Analphabetismus in Deutschland**
- Antje Pabst/Christine Zeuner
**Literalität als soziale Praxis – Bedeutungen von
Schriftsprachlichkeit**
- Stephan Drucks/Ullrich Bauer/Tuba Hastaoglu
**Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie
des funktionalen Analphabetismus**
- Patricia Heufers/Aladin El-Mafaalani
**Konstitution und Transfer von Wissen in globalen
Unternehmenskontexten**
- Marion Fleige
**Kulturen der Nutzenpositionierung – Durch Wissen
zu veränderten Lernentscheidungen**

REPORT 3 | 2011

**Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
34. Jahrgang**

**Partizipation und
Alphabetisierung/Grundbildung**

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

34. Jahrgang, Heft 3/2011

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Bonn

Verantwortlich Herausgebende:
Philipp Gonon (P.G.), Zürich; Elke Gruber (E.G.),
Klagenfurt; Ekkehard Nuißl (E.N.), Duisburg-Essen

Heftherausgeberinnen 3/2011:

Elke Gruber, Monika Tröster

Beirat: Anke Hanft, Oldenburg; Stephanie Hartz,
Braunschweig; Joachim Ludwig, Potsdam;
Erhard Schlutz, Bremen; Sabine Schmidt-Lauff,
Chemnitz; Josef Schrader, Tübingen; Jürgen Witt-
poth, Bochum

Wissenschaftliche Redaktion: Thomas Jung

Redaktionsassistent: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Anne Gassen

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

Hinweise für Autor/inn/en:

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung
angenommen. Der Autor/die Autorin versichert,
über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an
seinem/ihrer Beitrag einschließlich aller Abbildun-
gen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu
verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen
die Rechte auf die herausgebende Institution über.
Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht
zurückgesandt.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen
ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der
Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/
inne/n sowie zwei externen Gutachtern vorgelegt.
Die Begutachtung erfolgt „double blind“. Weitere
Informationen unter www.report-online.de.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung?

Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter
www.die-bonn.de ein Feedback zukommen
lassen. Geben Sie einfach den Webkey **23/3403**
ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige
Interessent/inn/en.

Recherche: Unter www.report-online.net können
Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und
sämtliche seit 1978 im REPORT erschienenen
Artikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte
der Jahrgänge 1992 bis 2008 stehen zudem zum
kostenlosen Download zur Verfügung.

**Bibliographische Information der Deutschen
Nationalbibliothek:** Die Deutsche Nationalbiblio-
thek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de>
abrufbar.

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20
E-Mail roos@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im
April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte
14,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben)
kostet 38,- EUR, für Studierende mit Nachweis
32,- EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.
Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest
jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist
beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 978-3-7639-4819-2 (Print)

ISBN 978-3-7639-4820-8 (E-Book)

Best.-Nr. 23/3403

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

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten.
Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung
der herausgebenden Institution.



Inhalt

Abstracts	5
Editorial	9
Errata	12

Beiträge zum Schwerpunktthema

Natalie Pape

Politische Partizipation aus der Sicht funktionaler Analphabet/inn/en	15
---	----

Anke Grotlüschen/Wibke Riekman

Konservative Entscheidungen – Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland	24
--	----

Antje Pabst/Christine Zeuner

Literalität als soziale Praxis – Bedeutungen von Schriftsprachlichkeit.....	36
---	----

Stephan Drucks/Ullrich Bauer/Tuba Hastaoglu

Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus....	48
---	----

Forum

Patricia Heufers/Aladin El-Mafaalani

Praxis- oder Wissenschaftsorientierung? Zur Steuerung der Wissensvermittlung in der universitären Weiterbildung	61
--	----

Marion Fleige

Kulturen der Nutzenpositionierung – Durch Wissen zu veränderten Lernentscheidungen.....	72
--	----

Rezensionen

Baden, Christian/Beckmann, Nils/Schmid, Alfons: Betriebliche Weiterbildung in Hessen (Ottmar Döring)	85
Feld, Timm C.: Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung (Heinke Röbbken).....	86
Fleige, Marion: Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung (Ingeborg Schüßler)	87
Goodson, Ivor F./Gill, Scherto R.: Narrative Pedagogy. Life History and Learning (<i>Sigrid Nolda</i>).....	89
Egetenmeyer, Regina/Nuissl, Ekkehard (Hg.): Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning (<i>Jost Reischmann</i>)	90
Nuissl, Ekkehard: Netzwurkbildung und Regionalentwicklung (<i>Wolfgang Jütte</i>)	92
Autorenverzeichnis Beiträge	94
Autorenverzeichnis Rezensionen	95
Call for Papers	96

Abstracts

Natalie Pape

Politische Partizipation aus der Sicht funktionaler Analphabet/inn/en

Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen haben es häufig schwer, schriftsprachliche Anforderungen des alltäglichen Lebens zu bewältigen. Doch wie ist es um die politische Partizipation funktionaler Analphabet/inn/en in einer von Schrift dominierten Gesellschaft bestellt? Der Artikel beschäftigt sich mit der Frage, wie Teilnehmende an Alphabetisierungskursen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten wahrnehmen. Grundlage dieser Ausführungen sind erste Ergebnisse des qualitativ ausgerichteten Forschungsprojekts „Interdependenzen von Schriftsprachkompetenz und Aspekten der Lebensbewältigung“.

People with low literacy skills often experience difficulties to manage their everyday life. But what about the political participation of functional illiterates in a society which is dominated by the use of literacy? The article focuses on how participants of literacy classes use their possibilities of contribution. The assumptions are based on first results of the qualitative research project „Interdependencies of Literacy Skills and Life Management“.

Anke Grotluschen/Wibke Riekmann

Konservative Entscheidungen – Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland

Nach den Ergebnissen der „leo. – Level-One Studie“ sind 7,5 Millionen Menschen in Deutschland vom funktionalen Analphabetismus betroffen. Dies entspricht 14,5 Prozent der Deutsch sprechenden erwerbsfähigen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren. Im Anschluss an eine kurze Einführung in die Methode und Anlage der Studie wird erläutert, welche Entscheidungen im Forschungsprozess getroffen werden mussten, um die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus zu bestimmen. Die Entscheidungen können als konservativ bezeichnet werden, da sie dazu beigetragen haben, die Zahl der vom funktionalen Analphabetismus betroffenen Personen in Deutschland *vorsichtig* zu berechnen. An drei Stellen wurden die Berechnungen so angelegt, dass das Phänomen auf keinen Fall überschätzt, sondern schlimmstenfalls etwas unterschätzt berichtet wird.

Initial results of the Level One Survey Germany (leo.) show that functional illiteracy affects 14.5 percent of working-age population (18–64 years of age). This translates into 7.5 million people who lack functional literacy skills in Germany. We will first

introduce the method and design of the study. We will then explain the decisions taken in order to obtain the estimate of the dimension of functional illiteracy. These decisions were carefully taken, and they have contributed to a rather conservative estimate of functional illiteracy in Germany. There are three parts where our calculations lean towards an underestimate of the phenomenon rather than an overestimate. Hence, we can conclude that the here reported number of 7.5 million people who lack functional literacy skills is likely to be a conservative representation of the illiteracy issue in Germany.

Antje Pabst/Christine Zeuner

Literalität als soziale Praxis: Bedeutungen von Schriftsprachlichkeit

Im Beitrag wird von einem international diskutierten Modell zum Schriftsprachgebrauch ausgegangen, das Schrift nicht als neutrale Kulturtechnik versteht. Vielmehr werden in diesem Modell individuelle Handlungszusammenhänge, in denen Schrift angewandt wird, sowie die damit verbundenen sozialen Praxen als besonders relevant eingeschätzt. Es werden ausgewählte Ergebnisse einer ethnographischen Studie vorgestellt, deren Ziel es war, subjektive Sichtweisen auf Literalität, alltägliche Gebrauchsformen und mit Literalität verbundene gesellschaftliche Anforderungen und Zuschreibungen zu analysieren. Die Reflexion individueller Bedeutungszuschreibungen sowie gesellschaftlicher Zuweisungen, Wertigkeiten und Anforderungen kann die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen grundlegend bereichern.

The article presents findings of an ethnographical research project concerning the international concept of literacy as social practice. In this project, literacy was analyzed from an individual and a public point of view, focusing on its multidimensional uses and purposes in everyday life. Referring to a broader understanding of literacy as social practice, the study aims at initiating a discussion concerning the purpose and use of literacy among adult educators and practitioners in literacy classes. Overcoming the restricted understanding of literacy as a functional skill, which then leads to certain implications like inclusion or exclusion from economic life or social and political participation, different individual approaches to literacy should be appreciated in their individual and social significance.

Stephan Drucks/Ullrich Bauer/Tuba Hastaoglu

Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus

Der Artikel illustriert ein heuristisches Modell zur übersichtlichen Darstellung des Phänomens des funktionalen Analphabetismus in seinen interdisziplinären Konnotationen. Mit der Professionalisierung und dem Ausbau der Alphabetisierungsarbeit

in der Bundesrepublik stieg auch der Bedarf an einer wissenschaftlichen Zielgruppenbeschreibung, die die vielfältigen Aspekte der Entstehung von Bildungsarmut, der Lebenslagen von Bildungsverlierer/innen und der im Zusammenhang mit geringer Schriftsprachkompetenz entstehenden Teilhabebarrieren aufnimmt und ordnet. Im Kontext des BMBF-geförderten Projekts „Handlungs- und Bildungskompetenzen von funktionalen Analphabeten“ (HABIL) wurde in diesem Sinne eine Idealtypologie entworfen, die den Forschungsstand bündelt und empirische Erkenntnisse einbezieht. Sie ist als Bezugsmodell für weitere soziologische Zielgruppenforschung zum Thema Bildungsbenachteiligung angelegt. Im Beitrag werden die wesentlichen Elemente der Idealtypologie und mit ihr verknüpfte Analyse-Optionen vorgestellt.

The article illustrates a heuristic model that describes the multidimensional interdisciplinary social phenomena of functional illiteracy in a clearly arranged way. To implement professional literacy programmes that match the different target groups, scientific findings about educational deprivation, life circumstances and barriers to equal participation in connection with low literacy skills are to be arranged in a proper order. One result of the research project "HABIL" is the development of ideal types, designed to be a point of reference for further social science research on functional illiteracy.

Patricia Heufers/Aladin El-Mafaalani

Praxis- oder Wissenschaftsorientierung? Zur Steuerung der Wissensvermittlung in der universitären Weiterbildung

Der Beitrag fasst die Ergebnisse einer Fallstudie zusammen, in der zwei Weiterbildungsstudiengänge an Universitäten vergleichend analysiert werden. Dabei wird untersucht, inwieweit die Wissensvermittlung in der Lehre mit der Steuerung der Studiengänge zusammenhängt. Es wird herausgestellt, dass in dem einen Studiengang ein instrumenteller Umgang mit Wissen und eine marktförmige Steuerung des Studiengangs zusammenkommen, während Wissen in dem anderen Studiengang reflexiv vermittelt wird und es sich eher um akademische Selbststeuerung handelt.

The article summarizes the results of a case study in which two further education courses at universities are comparatively analyzed. It is examined how the knowledge transfer is linked to the governance of the courses. It can be shown that there is instrumental knowledge transfer in connection with managerial governance in the one study course whereas the other study course is distinguished by reflexive knowledge transfer and academic self-governance.

Marion Fleige

Kulturen der Nutzenpositionierung – Durch Wissen zu veränderten Lernentscheidungen

Im Beitrag werden die Fragen behandelt, wie Wissen für neue bzw. veränderte Lernentscheidungen genutzt werden kann und welche Rolle das postmoderne Wissensverständnis dabei spielt. Im engeren Sinne wird diskutiert, wie Wissen als Lernergebnis von Organisationen und Individuen allgemein und für Anschlusslernentscheidungen genutzt wird und wie Erwartungen an und die nachträgliche Bewertung von Weiterbildungsnutzen in Kulturen des Lernens in dieser Hinsicht positioniert sind. Hinweise für die Beantwortung dieser Fragen werden auf der Basis einer Literaturrecherche generiert. Neben Forschungsbefunden werden eine kulturtheoretische Sicht auf Kulturen des Lernens sowie modernisierungstheoretische und wissensökonomische Grundlagen von „Wissen“ und „Nutzen“ herangezogen. Beide Kategorien werden im Sinne einer bildungswissenschaftlichen Betrachtung heuristisch-offen behandelt. Es wird argumentiert, dass unter den Bedingungen des postmodernen Wandels und hoher individueller Leistungsanforderungen im Beruf und in der Lebensführung ein verwertungsbezogenes funktionales Wissen ebenso benötigt wird wie ein nicht primär verwertungsbezogenes allgemeines Wissen und Reflexionswissen. Besonders ein solches vielfältiges Wissen, so die Annahme, kann zu veränderten Lernentscheidungen führen, bei denen der eigene Lernweg und Wissenserwerb fundiert begründet sind.

This article discusses the question how knowledge may be used for new or alternative learning decisions and in how far the post-modern understanding of “knowledge” is involved in this process. More precisely, it is discussed how organisations and individuals use knowledge as a result of learning in general and with respect to continuing learning decisions and how expectations and evaluations regarding the use of continuing education are placed in cultures of learning. The argument is based on literature research. For this purpose, theories of culture, modernisation and the economics of knowledge are applied in order to characterise “knowledge” and “use”. Both categories are discussed from a heuristic and hence open as well as from a critical perspective. It is argued that under the circumstances of post-modern change and individual performance both in professional and in private life a functional use of knowledge is as important as a non-functional general and reflective one. A multivalent spectrum of knowledge might lead to alternative and profound learning decisions.

Editorial

Derzeit erfährt das Thema Alphabetisierung und Grundbildung verstärkt Aufmerksamkeit. Dies ist ein deutlicher Erfolg einer Förderinitiative des Bundes. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat im Rahmen der Weltalphabetisierungsdekade (2003–2012), ausgerufen von den Vereinten Nationen, 30 Millionen Euro in den Bereich investiert. Inzwischen ist ein Großteil der geförderten Entwicklungs- und Forschungsvorhaben abgeschlossen, und es liegen grundlegende und richtungsweisende Forschungsergebnisse vor. So gibt es nun erstmals belastbare Zahlen über die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland: Mehr als 14 Prozent der Erwerbsfähigen, also ca. 7,5 Millionen Erwachsene in Deutschland, sind funktionale Analphabeten (vgl. Beitrag Grotlüschen/Riekmann). Bei der Bekanntgabe der Zahlen hat Bundesbildungsministerin Annette Schavan zusammen mit dem Präsidenten der Kultusministerkonferenz Bernd Althusmann einen Alphabetisierungs- und Grundbildungspakt angekündigt, dem neben Bund und Ländern auch Unternehmensverbände, Kammern, Gewerkschaften, Volkshochschulverbände und Wissenschaftler/innen angehören sollen. Es soll ein breites gesellschaftliches Bündnis entstehen, um die anstehenden Herausforderungen zu bewältigen, den Transfer zu sichern und Verstetigung zu bewirken. Des Weiteren wurde im Deutschen Bundestag im Juni 2011 auf Initiative der SPD der Antrag „Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland fördern“ behandelt. Das Thema steht also auf der bildungspolitischen Agenda – und dazu haben die umfangreichen und vielfältigen Forschungsvorhaben einen entscheidenden Beitrag geleistet. Das BMBF hat angekündigt, eine weitere Förderinitiative folgen zu lassen.

Mit dem REPORT 4/2009 haben wir erste Einblicke in damals angelaufene Forschungsvorhaben präsentiert. In dieser Ausgabe werden nun unter dem Fokus „Partizipation und Alphabetisierung/Grundbildung“ konkrete Forschungsergebnisse vorgestellt. Da das Interesse an dem Thema wieder sehr groß war und wir auch dieses Mal eine Vielzahl von richtungsweisenden Artikeln erhalten haben, wird es eine weitere Ausgabe geben – so wird sich auch der REPORT 1/2012 dem Thema widmen, dann unter der Perspektive „Lernen in der Alphabetisierung und Grundbildung“.

Die Auseinandersetzung mit „Partizipation“ hat in der Alphabetisierung und Grundbildung eine lange Tradition. Partizipation ist Prinzip, Grundsatz und auch gleichermaßen Zielsetzung. In verschiedenen Dokumenten der UNESCO und in unterschiedlichen Ansätzen (z.B. Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ oder Flechas „Dialogic Learning“) wird herausgestellt, dass die Lernenden im Mittelpunkt stehen, dass von ihnen und ihrer Lebenssituation auszugehen ist und dass sie als Handelnde in eigener Sache agieren und teilhaben bzw. dazu befähigt werden. Partizipation bezieht sich auf alle Bereiche: gesellschaftliche Teilhabe, Arbeitswelt, Gemeinschaft, Politik, Kultur und Bildung – oder ganz konkret auch auf die Konzeption und Durchführung von Lernangeboten. Partizipation zielt auf Empowerment und Emanzipation.

Natalie Pape wendet sich in ihrem Artikel einem bisher im Rahmen des Themas Alphabetisierung und Grundbildung wenig beachteten Problemfeld zu: der politischen Partizipation aus der Sicht funktionaler Analphabet/inn/en. Aufgrund der Zielgruppe, die sich zu einem großen Teil aus bildungsbenachteiligten Personen zusammensetzt, verwundert es nicht, dass hier die Partizipation eher gering ist. Der Beitrag erläutert das Vorgehen einer Untersuchung mit Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen der Volkshochschule Hannover und diskutiert die Ergebnisse vor dem Hintergrund möglicher Erklärungsansätze.

Der tatsächlichen Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland geht der Beitrag von Anke Grotluschen und Wibke Riekmann nach. Er basiert auf den Ergebnissen der aktuellen „leo. – Level-One Studie“, die unter der Leitung der beiden Autorinnen durchgeführt wurde. Diese gehen im vorliegenden Text jedoch weniger auf die allgemeinen Daten der Studie ein, sondern erläutern vielmehr, welche definitorischen und methodischen Entscheidungen im Forschungsprozess getroffen werden mussten, um eine möglichst valide Größenordnung der Zielgruppe der funktionalen Analphabet/inn/en zu eruieren. Die Autorinnen bezeichnen diese Entscheidungen als konservativ, womit sie andeuten wollen, dass es sich bei dem Ergebnis von 7,5 Millionen funktionalen Analphabet/inn/en letztendlich um eine vorsichtige Annäherung handelt.

Antje Pabst und Christine Zeuner beleuchten in ihrem Beitrag ein bestimmtes Segment der Alphabetisierung: den Schriftsprachenerwerb. Im Unterschied zu herkömmlichen Sichtweisen, die die Schrift als neutrale Kulturtechnik betrachten, nehmen die Autorinnen ein Modell von Schriftsprachenerwerb in den Blick, das weit darüber hinausgeht. Danach spiegeln sich in den unterschiedlichen Ausprägungen von Literalität nicht nur individuelle Handlungszusammenhänge, sondern auch damit verbundene soziale Praxen wider. Im Beitrag werden die Ergebnisse einer ethnologischen Studie vorgestellt, die subjektive Sichtweisen auf Literalität und deren alltägliche Gebrauchsformen sowie die mit Literalität verbundenen gesellschaftlichen Anforderungen in den Blick nehmen.

Mit der Frage „Wer ist bildungsarm?“ sind Stephan Drucks, Ullrich Bauer und Tuba Hastaoglu grundsätzlichen Phänomenen im Kontext fehlender Bildung und Grundbildung auf der Spur. Sie gehen von der These aus, dass Bildungs- bzw. Grundbildungsarmut als ein Resultat benachteiligender sozialstruktureller Faktoren und spezieller ungünstiger biografischer Verlaufskarrieren aufgefasst werden muss. Auf der Grundlage einer Analyse dieser Faktoren und ihres Zusammenspiels werden vier Idealtypen genauer beleuchtet. Diese Darstellung soll dazu dienen, die Komplexität von Bildungs- und Grundbildungsarmut besser analysieren und abbilden zu können.

Die Beiträge des Forums sind als Fortsetzung des Schwerpunkts aus Heft 1/2011 zu lesen, in dem es um aktuelle Fragen der Wissenschaftskultur zwischen Potential und Macht ging.

Dem derzeit an Bedeutung gewinnenden Sektor der wissenschaftlichen Weiterbildung gilt das Augenmerk von Patricia Heufers und Aladin El-Mafaalani. Der Beitrag ist in die Diskussion um unterschiedliche Wissens- und Steuerungskulturen einzuordnen, die seit kurzem in Bezug auf die wissenschaftliche Weiterbildung geführt wird. Das in diesem Zusammenhang konstatierte institutionelle Spannungsverhältnis kann mit den Stichworten „academic self-governance“ und „Marktorientierung“ umrissen werden. Der Beitrag fasst die Ergebnisse einer Fallstudie zusammen, in der zwei Weiterbildungsstudiengänge an Universitäten vergleichend analysiert werden.

Marion Fleige geht anhand einer Literaturrecherche der Frage nach, ob und wie Wissen zu veränderten Lernentscheidungen von Einzelnen beiträgt. Aus der Sicht von Teilnehmenden an Weiterbildung nimmt die Bedeutung des Nutzens, der an das Lernen im Erwachsenenalter geknüpft wird, stetig zu. Was, wo und wie gelernt wird – diese Entscheidungen müssen zunehmend auf einer individuellen Ebene erfolgen. Die Leistungsanforderungen in Beruf und individueller Lebensführung steigern die Bedeutung von Verwertungs-, aber auch von allgemeinem und Reflexionswissen. In ihrer Argumentation zur Bedeutung dieses – aus ihrer Sicht – postmodernen Wissens greift die Autorin auf einschlägige Forschungsbefunde sowie auf kulturtheoretische, modernisierungstheoretische und wissensökonomische Ansätze zurück.

Elke Gruber und Monika Tröster

Bonn, August 2011

Personalia

Prof. Dr. Philipp Gonon wurde zum neuen Mitherausgeber der Zeitschrift berufen. Philipp Gonon ist Inhaber des Lehrstuhls für Berufsbildung an der Universität Zürich. Seine Forschungsschwerpunkte sind international vergleichende Bildungspolitik im Bereich der beruflichen, betrieblichen Bildung und Weiterbildung, historische (Berufs-) Bildungsforschung sowie Qualitätssicherung und Evaluation.

Er folgt auf Prof. Dr. Christiane Schiersmann, Universität Heidelberg, die ihren Sitz im Herausgebergremium abgegeben hat. Wir möchten Christiane Schiersmann an dieser Stelle noch einmal für ihr langjähriges Engagement für die Zeitschrift danken.

Das Herausgeberteam besteht nun aus Prof. Dr. Philip Gonon (Zürich), Prof. Dr. Elke Gruber (Klagenfurt) und Prof. Dr. Ekkehard Nüssli (Duisburg-Essen).

Die Redaktion

Bonn, August 2011

Errata

Heft 1/2011

Im Beitrag von Bernd Käßpflinger fehlt eine Fußnote, die an dieser Stelle nachgereicht werden soll. An der Stelle im zweiten Absatz auf Seite 37, wo jetzt die Fußnote 10 steht, sollte folgende Fußnote stehen (alle anderen Fußnoten verschieben sich entsprechend):

Hier ist die Studie des Wirtschaftswissenschaftlers Pullig (1991) interessant, in der mehr als 100 Weiterbildungsprogramme größerer deutscher Unternehmen analysiert wurden. Schrader (2003) hat „zeremoniale Praxen“ (S. 144ff.) in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung anhand von Titelseiten untersucht. Nichtsdestotrotz kann man bemängeln, dass betriebliche Programme von der Weiterbildungsforschung bislang nicht entsprechend ihres quantitativen Stellenwertes berücksichtigt wurden. Insofern existiert ein Ungleichgewicht in der Analyse nicht-öffentlicher und öffentlicher Programme, was aber auch im mangelnden Zugang zu nicht-öffentlichen Programmen begründet ist.

Heft 2/2011

Anders als im Impressum ausgewiesen, ist das Heft 2 von Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff (Technische Universität Chemnitz) herausgegeben worden.

Und auch im Beitrag von Jörg Dinkelaker/Jochen Kade hat sich auf Seite 29 in Abbildung 1 bedauerlicherweise ein Fehler eingeschlichen: Statt „Wissen der Aneignungsobjekte“ muss es korrekterweise „Aneignungsobjekte“ heißen.

Verlag und Redaktion bedauern diese Fehler und werden künftig die entsprechenden Arbeitsabläufe genauer im Auge haben.

Die Redaktion

Bonn, August 2011

**Beiträge zum
Schwerpunktthema**

Politische Partizipation aus der Sicht funktionaler Analphabet/inn/en

Der folgende Artikel beschäftigt sich mit der Frage, wie funktionale Analphabet/inn/en ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten in einer von Schrift dominierten Gesellschaft wahrnehmen. Grundlage dieser Ausführungen sind Ergebnisse eines qualitativ ausgerichteten Forschungsprojekts, das zunächst vorgestellt werden soll.

1. Das Forschungsprojekt „Interdependenzstudie“

Zentrales Forschungsinteresse der „Interdependenzstudie“¹ sind Veränderungen der Alltagsbewältigung durch die Teilnahme an Alphabetisierungskursen. Es werden vor allem Wechselwirkungen von Schriftsprachkompetenz und Lebensbewältigung untersucht (Deneke/Pape 2009). Um diesen Forschungsfragen nachzugehen, wurden zwei leitfadengestützte Befragungen mit Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen der Volkshochschule Hannover durchgeführt. Der Zeitabstand zwischen den zwei Befragungen betrug ein Jahr. Ergänzt wurden die Interviews durch einen Sozialdatenbogen, der relevantes Faktenwissen zu den befragten Personen erfasste, sowie durch eine Lernstandsdiagnose in den Bereichen Lesen und Schreiben (Küspert/Schneider 1998; May 2002), um neben den subjektiven Sichtweisen der Teilnehmenden stärker objektivierbare Testergebnisse in die Untersuchung einbeziehen zu können (Deneke/Horch 2011).

Im Rahmen der Basisbefragung im Jahr 2009 konnten 24 Teilnehmende (siehe Tab. 1) aus den Alphabetisierungskursen der Volkshochschule Hannover für ein qualitatives Interview gewonnen werden (Pape 2011). 23 Teilnehmende ließen sich im Jahr 2009 zudem auf ein zweites Gespräch zur Erfassung ihrer Sozialdaten und ihres Lernstands ein. Die Folgebefragung konnte im Jahr 2010 mit 22 Interviews und ebenso vielen Lernstandsdiagnosen abgeschlossen werden. Im Folgenden werden erste Ergebnisse der Basis- und Folgebefragung präsentiert, die als Grundlage für den vorliegenden Artikel dienen.

1 Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Forschungsprojekt „Interdependenzen von Schriftsprachkompetenz und Aspekten der Lebensbewältigung“ (kurz „Interdependenzstudie“) wird unter der Leitung von Prof. Dr. Sandra Deneke an der Leibniz Universität Hannover durchgeführt. Die Studie ist ein Teilprojekt der „Verbleibsstudie zur biographischen Entwicklung ehemaliger Teilnehmer/innen an Alphabetisierungskursen“. Weitere Teilprojekte sind die „Akzeptanzstudie“ inklusive der Untersuchung „E.DI-regional“, die „Qualitative Biographiestudie“ sowie das Teilprojekt „AlphaPanel“, das in Kooperation mit TNS Infratest Sozialforschung durchgeführt wird. Die Teilprojekte kooperieren mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband, der das Verbundprojekt unter der Leitung von Dr. Angela Rustemeyer koordiniert und den Transfer der Forschungsergebnisse in die Praxis gewährleistet.

Merkmale	Teilnehmende der Basisbefragung 2009 (n=24)
Geschlecht	männlich (50%), weiblich (50%)
Alter	19 bis 67 Jahre (Durchschnittsalter: 42 Jahre)
Schulabschluss	kein Abschluss (50%), Förderschule (25%), Hauptschule (25%)
Kursniveau	Anfänger bis Fortgeschrittene
Kursbesuchsdauer	weniger als vier Wochen bis mehr als zehn Jahre

Tabelle 1: Datenbasis der Interdependenzstudie (eigene Darstellung)

2. Erste Ergebnisse der Basis- und Folgebefragung

In einem ersten Durchgang wurde das umfangreiche Datenmaterial der Basis- und Folgebefragung vor allem hinsichtlich der Veränderungen durch die Kursteilnahme ausgewertet. Die von den Teilnehmenden genannten Veränderungen wurden mithilfe des Thematischen Kodierens² zu zwölf Teilhabebereichen zusammengefasst, die eine Gegenüberstellung von Basis- und Folgebefragung erlauben (siehe Abb. 1). Hinter den Teilhabebereichen³ verbergen sich vor allem kleinschrittige Veränderungen der Schriftsprachverwendung im Alltagsleben der Befragten, die für Letztere allerdings eine große Bedeutung haben und mit einer Veränderung ihres Selbstwertgefühls einhergehen, wie Teilnehmer Nico⁴ (38 Jahre) beschreibt: „Ja, wie ich gesagt habe, auch selbstbewusst. Dir die Post durchzulesen zu können, das ist das schönste. (...) Dass man das Bescheid weiß dann auch.“ Daher wurden die von den Teilnehmenden genannten Veränderungen im Bereich ihres Selbstwertgefühls in einer Crosskategorie „Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Selbstbewusstsein“ (Reese 2011, 167f.) zusammengefasst, die quer zu allen Teilhabebereichen liegt.

Die Auswertung der Basis- und Folgebefragung der Interdependenzstudie zeigt folglich, dass die Teilnahme an den Alphabetisierungskursen der Volkshochschule Hannover eine subjektiv erlebte Sicherheit im Umgang mit Schriftsprache bewirkt, durch die die Teilnehmenden sich persönlich weiterentwickeln und stärker gesellschaftlich partizipieren können. Deutlich werden allerdings auch Lern- und Beteiligungs-

2 Das von Flick entwickelte Verfahren bietet die Möglichkeit, den Sinnzusammenhang von Einzelfällen zu betrachten sowie darauf aufbauend thematische Strukturen fallübergreifend zu vergleichen (Flick 1996; 2007; Deneke 2007; Reese 2011).

3 In Anlehnung an die „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)“ wird Teilhabe als „das Einbezogensein in eine Lebenssituation“ (World Health Organization 2005, S. 16) verstanden. Die im Rahmen der Interdependenzstudie entwickelten Teilhabebereiche basieren auf den Aussagen der Interviewten, die sich bezüglich ihrer Teilhabe durch den veränderten Einsatz von Schriftsprache in diesen Bereichen des Alltags äußerten.

4 Da die Interviewpartner/innen in den Gesprächen überwiegend gerne geduzt werden wollten, erfolgt auch die Darstellung der ausgewählten Fälle anhand des anonymisierten Vornamens. Aus Gründen der Einheitlichkeit wird bei allen Interviewauszügen das Alter der Befragten zum Zeitpunkt der Basisbefragung (2009) angegeben.

barrieren, die die Teilhabemöglichkeiten der Befragten begrenzen. Neben besonderen Schwierigkeiten im Berufs- und Arbeitsleben oder der Teilhabe an Weiterbildungsmöglichkeiten außerhalb des Grundbildungsbereichs, die die Teilnehmenden zwar im Blick haben, allerdings häufig auch nach längerer Kursteilnahme (noch) nicht für sich beanspruchen, sind hier vor allem Teilhabemöglichkeiten im Bereich der politischen Partizipation zu nennen. Hierzu zählen z.B. die Auseinandersetzung mit politischen Themen und die Wahrnehmung von Mitbestimmungsmöglichkeiten.⁵ Neben den Herausforderungen, denen sich viele funktionale Analphabet/inn/en in ihrem alltäglichen Leben stellen müssen, gerät dieser Bereich häufig in den Hintergrund. Im vorliegenden Artikel soll daher der Frage nachgegangen werden, wie es dazu kommt, dass die Teilnehmenden trotz der subjektiv erlebten Sicherheit im Umgang mit Schriftsprache und der allgemein erhöhten Teilhabemöglichkeiten in Folge der Kursteilnahme den Bereich der politischen Partizipation weniger für sich beanspruchen. Die Sichtweisen der Kursteilnehmenden werden im Folgenden ausführlich dargestellt.

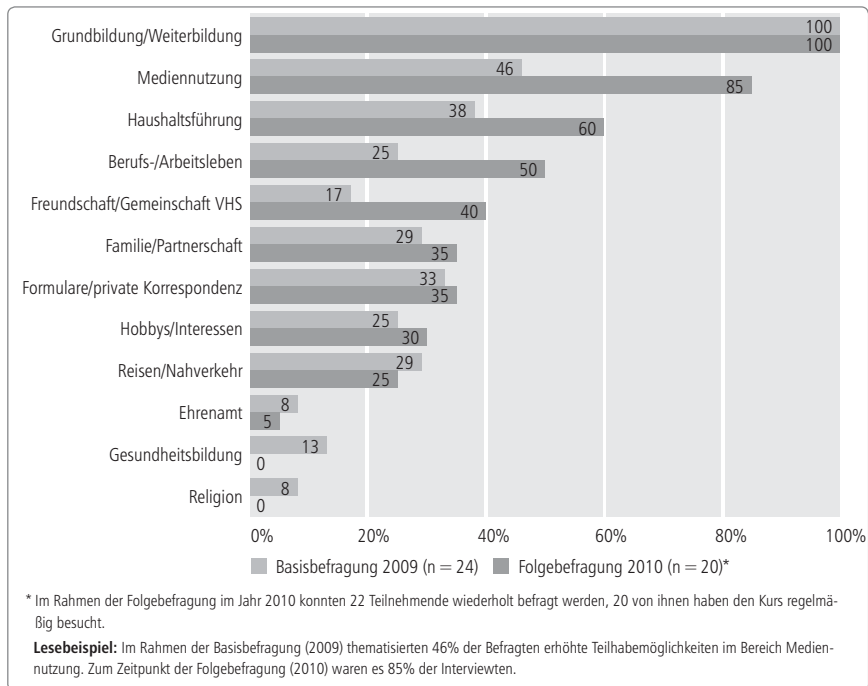


Abbildung 1: Genannte Teilhabebereiche in den Interviews der Basis- und Folgebefragung im Vergleich (in %) (eigene Darstellung)

5 Die Interviewleitfäden der Basis- und Folgebefragung beinhalteten Fragen zur Schriftsprachverwendung im Kontext eines politischen Interesses bzw. eines politischen und sozialen Engagements.

3. Politische Partizipation aus Sicht der Kursteilnehmenden

Während viele Teilnehmende der Alphabetisierungskurse in den Interviews umfangreich aus ihrem Alltagsleben berichten, löst die Frage nach der Verwendung von Schriftsprache im Kontext eines politischen Interesses oder Engagements sehr verhaltene Reaktionen aus. Teilnehmer Erwin (61 Jahre) gibt beispielsweise an: „Politik kann ich nicht“, und Teilnehmerin Ilona (34 Jahre) ist der Ansicht: „Ja, da habe ich gar kein Ahnung davon“. Aussagen dieser Art häufen sich in den Interviews der Basis- und Folgebefragung, so dass der Eindruck entsteht, dass die Teilnehmenden es nicht als lohnenswert erachten, den Bereich der politischen Partizipation für sich zu beanspruchen. Teilnehmer Edgar (37 Jahre) sagt: „Na ja, politisch ist nicht mein, überhaupt nicht mein Ding“, und für Teilnehmerin Ina (49 Jahre) scheint der Bereich sogar so weit entfernt, dass sie fragt: „Politisches und soziales Interesse? Also da habe ich ja nun gerade, was ist denn da jetzt mit gemeint?“ Sie macht ebenfalls deutlich: „Da habe ich ja gar nichts mit zu tun.“

Genauer nach den Gründen für ihre Haltungen befragt, bringen die Teilnehmenden unterschiedliche Argumentationen hervor. Einige Befragte haben offenbar besondere Schwierigkeiten, sich mit politischen Themen zu beschäftigen, da sie sich keinen Zugang dazu verschaffen können. Für die wenigsten scheint es dabei ein Hindernis zu sein, Wahlunterlagen zu lesen und auszufüllen. Vielmehr fehlen den Teilnehmenden offenbar allgemeine Informationen, so dass sie mitunter auf bewährte Strategien beim Wählen zurückgreifen, wie Ina berichtet: „Also das einzigste, was ich weiß, ich würde die SPD wählen, weil das meine Eltern immer gemacht haben und die haben immer gesagt, SPD ist eine Arbeiterpartei.“ Teilnehmer Nico versucht sein Wissen mithilfe von Zeitungen zu erweitern. Zum Zeitpunkt der Folgebefragung versteht er jedoch „diese Wörter und diese politischen Sachen noch nicht so richtig“. Auch Teilnehmerin Christa (44 Jahre) hat Schwierigkeiten, Zeitungsartikel mit politischen Inhalten zu verstehen. Im Folgeinterview bekundet sie, dass sie „so politische Texte zum Beispiel“ nach wie vor „mühsam erlesen“ muss, da in diesen „ja viel, viele Fremdwörter benutzt“ werden. Für Teilnehmerin Martha (34 Jahre), die einer ethnisch-kulturellen Minderheit angehört, ist der Bereich der politischen Partizipation zum Zeitpunkt beider Befragungen sogar der schwierigste Lebensbereich. Dabei betont sie ausdrücklich, dass sie vor allem Verständnisprobleme mit der Sprache der Politiker hat: „[Die] erzählen so, verstehe ich nicht“. Ihre Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben scheinen in dieser Hinsicht eher nachrangig zu sein. Sie kommt daher zu der Schlussfolgerung: „Politik ist nichts für mich.“ Eine ablehnende Haltung gegenüber Politik kann folglich auch in Verbindung mit einem fehlenden Zugang zu den Themen entstehen.

Neben Teilnehmenden, die eher Schwierigkeiten damit haben, an verständliche Informationen zu gelangen, gibt es auch Befragte, die über Ideen verfügen, wie sie sich politisch engagieren können, welche sie aber aufgrund ihrer Lese- und Schreibschwierigkeiten verwerfen. Die 62-jährige Sabine ist in einem Wohlfahrtsverband bereits eh-

renamtlich aktiv und könnte sich vorstellen, sich zudem „im Ortsrat“ zu beteiligen. Hier fühlt sie sich jedoch durch ihre Lese- und Schreibschwierigkeiten gebremst: „Das würde ich auch gerne machen, aber da fehlt mir auch wieder die äh Geschichte, ne? Das äh mit Lesen und Schreiben, ne?“. Teilnehmerin Jana (67 Jahre), die sich politischen Diskursen sehr zugewandt zeigt, wurde sogar gefragt, ob sie Mitglied einer Partei werden wolle. Wie Sabine hat sie jedoch aufgrund ihrer Lese- und Schreibschwierigkeiten abgelehnt, obwohl sie sich „gerne engagiert“ hätte.

Viele Teilnehmende haben durchaus eine politische Meinung – machen sie doch deutlich, dass sie sich durch die Politik nicht hinreichend vertreten fühlen. Teilnehmerin Tanja (46 Jahre) moniert beispielsweise eine wachsende soziale Ungleichheit in Deutschland: „Dann erhöhen sie wieder ihre Diäten oder was weiß ich, was die sich ausdenken (kurze Pause). Das bleibt ja immer bei den Kleinen drauf, das war schon immer so“. Und Teilnehmer Edgar ist der Ansicht:

Weil wie so wie Frau Merkel sagen wir zum Beispiel, die hat ja nie richtig Armut erlitten, die hat noch nicht mal Kinder, glaube ich, und alles nicht, die kann sich in die Menschen auch, glaube ich, gar nicht richtig rein[ver]setzen.

Im Folgenden werden mögliche Erklärungsansätze für das eher zurückgenommene politische Interesse und Engagement der Teilnehmenden erörtert.

4. Erklärungsansätze für zurückhaltendes politisches Interesse und Engagement

Angeichts der Tatsache, dass es sich bei der Gruppe der im Rahmen der Interdependenzstudie befragten funktionalen Analphabet/inn/en um eine sozial benachteiligte Gruppe handelt, verwundert der Befund einer zurückhaltenden politischen Partizipation nicht. Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und politischem Interesse bzw. Engagement wurde bereits in verschiedenen Untersuchungen empirisch belegt (Hadjar/Becker 2006; Munsch 2010). Auch im Bereich der politischen Bildung sind sozial benachteiligte Gruppen nachweislich unterrepräsentiert (Ciupke/Reichling 1999; Barz/Reich/Tippelt 2004; Bremer 2007). Die Forschungsergebnisse werden allerdings sehr unterschiedlich interpretiert.⁶ Bremer zufolge sind die allgemein geringen Teilnahmezahlen im Bereich der politischen Bildung immer auch mit einem gesamtgesellschaftlichen Rückgang an politischem Interesse und Engagement sowie zunehmender

⁶ Politische Partizipation (eher Handeln) und politische Bildung (eher Reflexion von Handeln) sind selbstverständlich nicht identisch (Massing 2003; Kaase 2003). Beides steht aber in einem engen Zusammenhang, insbesondere wenn Prozesse informeller politischer Bildung mit einbezogen werden (Trumann 2010). Die Teilnahme an Seminaren politischer Bildung kann als besondere Form der politischen Beteiligung verstanden werden. Vor diesem Hintergrund gelten dann für politische Partizipation und politische Bildung in Bezug auf die Teilhabe am politischen Feld die gleichen sozialen Mechanismen des Ausschlusses für sozial benachteiligte Gruppen. Diese werden im Folgenden näher erläutert.

Politikverdrossenheit begründet worden (vgl. Bremer 2008, S. 266). Geht es um die Betrachtung der besonders zurückhaltenden Beteiligung der Gruppe der sozial Benachteiligten, so tritt Bremer und Kleemann-Göhring zufolge häufig die „Defizitthese“ (Detjen 2007) neben die These der „Entpolitisierung“,

d.h., dass benachteiligte Gruppen aufgrund (bedauernswerter) geringer ökonomischer und kultureller Ressourcen, mangelnder Reflexivität und fehlendem Bewusstsein Politik und politischer Bildung distanzieren gegenüberstehen (Bremer/Kleemann-Göhring 2010, S. 13).

Es wäre jedoch voreilig, die Befragtegruppe als unpolitisch oder politisch inkompetent abzuqualifizieren. Dies belegen die Aussagen der Interviewten. Auch Korfkamp (2008, S. 44) spricht sich dagegen aus, im Hinblick auf funktionale Analphabet/inn/en „vorschnell Politikferne oder Politik/er/verdrossenheit zu konstatieren“. Vielmehr erscheint es wichtig, die sozialen Mechanismen, die diesem zurückhaltenden politischen Interesse und Engagement offensichtlich zu Grunde liegen, zu verstehen, ohne dabei auf die vereinfachenden Defizitthesen einzugehen. Bremer und Kleemann-Göhring (2010, S. 17ff.) greifen dazu auf die Konzepte des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (1982; 1992; 2001) zurück, der das „politische Feld“ analysiert hat. Von besonderem Interesse für den vorliegenden Artikel ist Bourdieus Konzept der symbolischen Herrschaft, das eng mit seinem Habituskonzept verbunden ist. Der „Habitus“ (Bourdieu 1982; 1987), der durch Sozialisationsprozesse im Herkunftsmilieu erworben wird, äußert sich in Form von Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsschemata, die so tief verinnerlicht sind, dass sie sich auch in körperlichen Ausdrucksformen widerspiegeln. Der Habitus verkörpert folglich soziale Unterschiede, die in dem von Bourdieu beschriebenen politischen Feld zum Tragen kommen: „Um darin mitspielen zu können, muß man eine bestimmte Sprache beherrschen und über eine bestimmte Kultur verfügen“ (Bourdieu 1992, S. 13f.). Das politische Feld, das hier nur in groben Umrissen nachgezeichnet werden kann, ist Bourdieu zufolge ein Kampf- und Kräftefeld, in dem es soziale Akteure mit spezifischen Handlungsmustern und Interessen gibt. Dabei kommt denen, die Bourdieu als „Experten“ bezeichnet (vor allem Politiker/innen und Journalist/inn/en) eine „Gatekeeper“-Funktion zu (Bourdieu 1992, S. 13). Sie verfügen über „einen politischen Sinn bzw. eine politische Bildung“ (Bremer 2008, S. 268) sowie das Gefühl, legitimiert zu sein, sich mit politischen Themen zu befassen, darüber zu diskutieren und ihre politische Meinung durchzusetzen, so dass sie „allesamt ein Monopol darauf haben, die politische Diskussion zu führen und zu bestimmen, was als politisches Problem zu gelten hat“ (Bourdieu 1992, S. 13). Ihre Kompetenz (als Fähigkeit und Befugnis) erlaubt es ihnen, im politischen Feld mitzuspielen, es sogar zu dominieren (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2010, S. 17). Die von Bourdieu so bezeichneten „Laien“ (1992, S. 13) sind demgegenüber mit ihren Kompetenzen und Ausdrucksformen eher entwertet. Das trifft vor allem diejenigen, die aufgrund eines geringen kulturellen Kapitals und ihres gesamten Habitus am stärksten

benachteiligt sind. Das Konzept der symbolischen Herrschaft drückt aus, dass sie um diese Entwertung implizit wissen und sich intuitiv nicht befugt fühlen, sich einzubringen.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich nun hinsichtlich des zurückgenommenen Engagements der befragten funktionalen Analphabet/inn/en ziehen? Wie in den Interviewauszügen deutlich wurde, ist die elaborierte Ausdrucksweise politischer Expert/inn/en den Befragten eher fremd. Einige Befragte haben deutlich Mühe, sich verständliche Informationen zu verschaffen. Damit korrespondiert, dass die politische Bildung ihre Inhalte vor allem über schriftsprachliche Medien vermittelt (vgl. Korfkamp 2008, S. 44). Der Zugang zum politischen Feld ist den Befragten somit praktisch verwehrt. In logischer Konsequenz kann das offen zur Schau gestellte Desinteresse vieler Teilnehmender als ein Ausdruck von Ohnmacht interpretiert werden (vgl. Bourdieu 1982, S. 632). Es handelt sich um einen „Selbstausschluss“, der „eben nicht als ein persönliches Defizit zu sehen [ist], sondern als vorweggenommener Fremdausschluss“ (Bremer/Kleemann-Göhring 2010, S. 20). Dieser vorweggenommene Fremdausschluss wird auch im Falle der zitierten Teilnehmerinnen Sabine und Jana deutlich, kommt hier allerdings mit besonderer Vehemenz zum Ausdruck, da die zwei älteren Frauen, die beide über einen Volksschulabschluss und eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, politischen Diskursen grundsätzlich zugewandt erscheinen. Bourdieus Konzept der symbolischen Herrschaft erweist sich hier als empirisch evident: Die Teilnehmenden nehmen wahr, dass ihre Kompetenzen und Zugänge im politischen Feld entwertet oder sogar nicht gewollt sind. Dies verdeutlicht auch die folgende Aussage von Teilnehmerin Tanja:

Also (...) ich jedenfalls habe es, habe ich auch bei dieser Europa-Wahl mitgekriegt. Ich war da und dann kriegt man einen Zettel in der Hand gedrückt, ja mhm? Kann da, konntest drauf gucken, aber so vorher so, dass Informationen rausgingen (kurze Pause). Also entweder ist das an mir vorbeigegangen, (lacht) oder so, muss ich dazu sagen. Also das war schon, doch. Gut, die meisten sagen ja, ja man kann sich über Internet informieren, aber für die Älteren, Internet? Hat kaum jemand Anschlüsse oder Sonstiges. Da müsste erst mal Zugänge gelegt gemacht werden. Das sind ganz wenige, die Anschluss oder Möglichkeiten haben. Und denke ich mir mal, die sich das finanziell auch leisten können (kurze Pause). Schon denkt man, das ist echt nicht gewollt von den Leuten (lacht). Wenn man das so überlegt, ne (kurze Pause). Hat mich schon interessiert, aber (kurze Pause) nee, gut.

5. Fazit

Die ersten Ergebnisse der Basis- und Folgebefragung der Interdependenzstudie machen deutlich, dass die Teilnehmenden subjektiv viele Veränderungen in ihrem Leben empfinden, die sie auf die Teilnahme an ihrem Alphabetisierungskurs zurückführen. Es zeigen sich allerdings auch Lern- und Beteiligungsbarrieren, die im Kontext der Al-

phabetisierungsarbeit bzw. im Bereich der politischen Bildung Berücksichtigung finden müssen. Auch wenn es sich um eine relativ überschaubare Datenbasis handelt, so wird doch in vielen Interviews deutlich, dass die Befragten nur vordergründig kein Interesse an der Auseinandersetzung mit politischen Themen oder der Wahrnehmung von Mitbestimmungsmöglichkeiten zu haben scheinen. Auf den zweiten Blick zeigt sich, dass sie durchaus über ein politisches Wissen und politische Einstellungen verfügen, aber dass ihnen die Teilnahme am politischen Diskurs im engeren Sinne praktisch verwehrt ist. Sie haben nicht die erforderlichen schriftsprachlichen Kompetenzen, um sich über politische Themen zu informieren; ihnen fehlt aber auch die im Feld erforderliche Sprache und Kultur. „Insofern wirken hier Habitus- und Kulturschranken als Exklusionsfaktoren“ (Bremer 2008, S. 269). Diese sozialen Zugänge müssen in der Praxis stärker reflektiert werden (Bremer 2006; Bremer/Kleemann-Göhring 2010). Vor allem bedeutet dies, mit den verbreiteten Defizitthesen zu brechen und einen anderen Blick auf Prozesse politischen Engagements und politischen Lernens zu werfen. Ebenso gilt es, die emanzipatorische Tradition der Alphabetisierung aufrechtzuerhalten, um den Teilnehmenden über arbeitsmarktbezogene Kompetenzen hinaus zu einer Wahrnehmung ihrer Grundrechte zu verhelfen (vgl. Korfkamp 2008, S. 43ff.). Eine besondere Brisanz erhält der Befund durch die aktuellen Ergebnisse der „leo. – Level-One Studie“. Demnach gibt es in Deutschland 7,5 Millionen Menschen, die über nur unzureichende Lese- und Schreibkompetenzen verfügen (vgl. Grotlüschen/Riekman 2011, S. 2). Es spricht folglich vieles dafür, dass die dargestellten Ergebnisse nur die Spitze eines Eisbergs zeigen, unter dem sich ein wesentlich breiteres Phänomen der Ausgrenzung aus dem politischen Feld verbirgt. Hier müssen umfassendere empirische Untersuchungen ansetzen, um die wirkmächtigen sozialen Mechanismen ausdifferenzieren zu können.

Literatur

- Barz, H./Reich, J./Tippelt, R. (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 2, Bielefeld
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1992): Politik, Bildung und Sprache. In: Bourdieu, P./Steinrück, M. (Hg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 13–29
- Bourdieu, P. (2001): Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft. Konstanz
- Bremer, H. (2006): Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 289–308
- Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim/München
- Bremer, H. (2008): Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. In: Außerschulische Bildung, H.3, S. 266–272
- Bremer, H./Kleemann-Göhring, M. (2010): „Defizit“ oder „Benachteiligung“: Zur Dialektik von Selbst- und Fremdausschließung in der politischen Erwachsenenbildung und zur Wirkung symbolischer Herrschaft. In: Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung, H. 1, S. 12–28

- Ciupke, P./Reichling, N. (1999): Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. In: Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts, S. 257–288
- Deneke, S. (2007): Schriftspracherwerb. Lesen und Schreiben aus Sicht von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten. Schriftenreihe Sonderpädagogik in Forschung und Praxis, Bd. 18, Hamburg
- Deneke, S./Pape, N. (2009): Zusammenhang von Schriftsprachkompetenz und Lebensbewältigung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, H. 4, S. 347–349
- Deneke, S./Horch, D.: Förderdiagnostische Verfahren im Bereich Schriftsprache als Reflexionsinstrumente. In: Egloff, B./Grotluschen, A. (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung. Ein Werkstattbuch, Bd. 7, Münster/New York/München/Berlin, S. 143–160
- Detjen, J. (2007): Politische Bildung für bildungsferne Milieus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 32–33, S. 3–8
- Flick, U. (1996): Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten. Beiträge zur psychologischen Forschung, Bd. 28, Opladen
- Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollst. überarb. u. erw. Neuausgabe, Reinbek
- Grotluschen, A./Riekman, W. (2011): Leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Hamburg
- Hadjar, A./Becker, R. (2006): Politisches Interesse und politische Partizipation. In: Dies. (Hg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden, S. 179–204
- Kaase, M. (2003): Politische Beteiligung/Politische Partizipation. In: Andersen, U./Woyke, W. (Hg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. 5., aktual. Aufl. Opladen. URL: www.bpb.de (Stand: 02.07.2011)
- Korfkamp, J. (2008): Funktionale Analphabeten als politische Bürger? Eine Herausforderung für die politische Erwachsenenbildung. In: Praxis Politische Bildung. Materialien – Analysen – Diskussionen, H. 1, S. 40–45
- Küspert, P./Schneider W. (1998): Würzburger Leise Leseprobe (WLLP). Ein Gruppenlesetest für die Grundschule. Handanweisung. Göttingen
- Massing, P. (2003): Politische Bildung. In: Andersen, U./Woyke, W. (Hg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. 5., aktual. Aufl. Opladen. URL: www.bpb.de (Stand: 02.07.2011)
- May, P. (2002): HSP 1–9. Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Neustandardisierung 2001. 6., aktual. u. erw. Aufl. Hamburg
- Munsch, C. (2010): Engagement und Diversity. Der Kontext von Dominanz und sozialer Ungleichheit am Beispiel Migration. Weinheim/München
- Pape, N.: Die qualitative Basisbefragung der „Interdependenzstudie“ – Methode des Feldzugangs und Analyse der sozialstatistischen Daten. In: Egloff, B./Grotluschen, A. (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung. Ein Werkstattbuch, Bd. 7, Münster/New York/München/Berlin, S. 129–141
- Reese, I.: Veränderungen der Schriftsprachverwendung durch die Teilnahme an VHS-Kursen – ein Werkstattbericht. In: Egloff, B./Grotluschen, A. (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung. Ein Werkstattbuch, Bd. 7, Münster/New York/München/Berlin, S. 161–172,
- Trumann, J. (2010): Bürgerinitiativen als politischer Lern- und Handlungsraum. In: Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung, H. 1, S. 29–40
- World Health Organization (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Herausgegeben vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI. WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen. URL: www.dimdi.de (Stand: 02.07.2011)

Anke Grotlüschen/Wibke Riekmann

Konservative Entscheidungen – Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland¹

Die „leo. – Level-One Studie“ hatte den Auftrag, die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland erstmals zu bestimmen. Die Ergebnisse liegen mittlerweile vor: 7,5 Millionen Menschen sind vom funktionalen Analphabetismus betroffen, das entspricht 14,5 Prozent der Deutsch sprechenden erwerbsfähigen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren (Grotlüschen/Riekmann 2011). Nach einer kurzen Einführung in die Methodik und Anlage der Studie, die insbesondere die Auswahl der befragten Personen beschreibt, wird in diesem Beitrag erläutert, welche Entscheidungen im Forschungsprozess getroffen werden mussten, um die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus zu bestimmen. Wir bezeichnen diese Entscheidungen als konservativ, da sie dazu beigetragen haben, die Zahl der vom funktionalen Analphabetismus betroffenen Personen in Deutschland vorsichtig zu berechnen. An drei Stellen wurden die Berechnungen so angelegt, dass das Phänomen bezüglich seiner Reichweite in Deutschland auf keinen Fall überschätzt, sondern schlimmstenfalls etwas unterschätzt berichtet wird. Es handelt sich erstens um die Definition des funktionalen Analphabetismus, die in anderen Ländern durchaus auf höheren Kompetenzniveaus angesiedelt wird. Zweitens wird die Wahrscheinlichkeit, mit der die Befragten eine Aufgabe lösen können müssen, um eine hohe Kompetenz zugesprochen zu bekommen, in anderen Studien teils eher hoch und teils eher niedrig angesetzt. Wir haben die niedrige, für die Befragten also leichter erreichbare Version verwendet. Drittens sind die statistischen Modelle, mit denen Kompetenzverteilungen geschätzt werden, besonders an den äußeren Enden sehr unterschiedlich. Wir haben ein Modell verwendet, das den untersten Rand sehr vorsichtig einschätzt.

1. Methodisches Vorgehen und Anlage der leo. – Level-One Studie

Grundlage der „leo. – Level-One Studie“ ist eine Zufallsauswahl von in Deutschland lebenden Personen im Alter zwischen 18 und 64 Jahren. Die Nettostichprobe umfasst 7.035 Personen, ergänzt um eine Zusatzstichprobe von 1.401 Personen im unteren Bildungsbereich. Die Kompetenztests erfolgten bei der Nettostichprobe im Anschluss an eine standardisierte Befragung zu verschiedenen Aspekten der Lebenssituation und

1 Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen W135900 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen. Die Studie wurde unter Leitung der Universität Hamburg mit Unterstützung der Professoren Johannes Hartig und Rainer Lehmann sowie von Frauke Bilger, Dr. Robert Jäckle und Bernhard von Rosenblatt von TNS Infratest Sozialforschung umgesetzt.

zum Weiterbildungsverhalten (Adult Education Survey – AES 2010). Alle Interviews der leo.-Studie wurden als computergestützte persönlich-mündliche Interviews durchgeführt (Computer Assisted Personal Interview – CAPI).

Das Design der Studie ist zweistufig angelegt. Zunächst erhielten alle Personen das so genannte „Rätselheft“ mit jeweils zehn Filter-Items sowie zwei Einstiegsitems. Ziel der in den Rätselheften angeführten Items war es, Personen mit vergleichsweise großen Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben zu identifizieren. Sofern eine bestimmte Fehlerschwelle beim Bearbeiten des Rätselheftes überschritten wurde, bekam die Zielperson anschließend per Zufallsauswahl eines von drei „Alpha-Heften“. Darin waren jeweils vier Aufgaben mit mehreren Items enthalten, die vorrangig auf den unteren Alphabetisierungs-Levels testen. Insgesamt wurden 8.436 Interviews realisiert, die alle in die Auswertung einbezogen werden konnten.

Wie beschrieben, erfolgten die leo.-Kompetenztests im Anschluss an eine Befragung zum Weiterbildungsverhalten. Das bedeutet, dass die Testpersonen in der Lage waren, einem deutschen Interview zu folgen, bevor die leo.-Items vorgelegt wurden. Das heißt, die Wahrscheinlichkeit, dass jemand aufgrund schlechter Deutsch-Kenntnisse gar nicht erst in die Stichprobe aufgenommen wurde, war groß. Deswegen sprechen wir von der Grundgesamtheit der Deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung.

Des Weiteren sind nur Personen zwischen 18 und 64 Jahren befragt worden. Die Grundgesamtheit der „leo. – Level-One Studie“ in Deutschland beträgt damit 51,6 Millionen Menschen. Bekanntlich leben in Deutschland aber über 80 Millionen Menschen, und davon sind knapp 17 Millionen über 65 Jahre alt.² Bei dieser Anzahl von Älteren und bei einem angenommenen gleichbleibenden Durchschnittswert der Betroffenen von 14,5 Prozent würden noch einmal über zwei Millionen funktionale Analphabet/inn/en hinzukommen. Die „leo. – Level-One Studie“ zeigt aber darüber hinaus, dass die Lese- und Schreibkompetenzen mit steigendem Alter tendenziell abnehmen (vgl. Grotlischen/Riekmann 2011, S. 5f.). Insofern kann nur gemutmaßt werden, dass in der Altersgruppe der über 65-Jährigen prozentual mehr Menschen vom Analphabetismus betroffen sind, als dies im Bevölkerungsdurchschnitt der Fall ist. Diese Lücke wird mit der Nationalen Ergänzungsstudie CiLL (Competencies in Later Life) zur laufenden OECD-Studie „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) geschlossen werden können, da hier Personen bis zum Alter von 80 Jahren befragt werden. Ergebnisse wird es allerdings nicht vor 2013 geben.³

2 Vgl. www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/Content75/AltersgruppenFamilienstand,templateId=renderPrint.psml (Stand: 04.05.2011)

3 Vgl. www.gesis.org/piaac/home/nationale-ergaenzungsstudien/cill-competencies-in-later-life-erweiterung-der-stichprobe-auf-personen-bis-zum-80-lebensjahr/ (Stand: 04.05.2011)

2. Erste konservative Entscheidung: Was ist funktionaler Analphabetismus?

Grundlage einer Studie über Analphabetismus ist eine Definition von Literalität. Ausgehend von der grundsätzlichen Annahme, dass unter Literalität die Fähigkeit verstanden wird, mit Schrift lesend und schreibend sowie sinnentnehmend und sinnproduzierend umzugehen, ist Literalität ein Merkmal, das in unterschiedlichen Abstufungen auftritt. Auf diesen Aspekt hat bereits 1995 der International Adult Literacy Survey (IALS) hingewiesen, und die Durchführenden dieser Studie haben mit Levels gearbeitet, um von der dichotomen Teilung in Personen, die als literalisiert und nicht literalisiert gelten, Abstand nehmen zu können (OECD/Statistics Canada 2000). Der hier trotzdem notwendige Schnitt, an dem funktionaler Analphabetismus beginnt, muss also gut begründet sein. Um uns einer Definition des funktionalen Analphabetismus zu nähern, beziehen wir uns auf die statistische Empfehlung der UNESCO von 1978, die präzisere Alphabund-Definition von 2010 und ihre Operationalisierung mithilfe der Kompetenzmodelle „Alpha-Levels“ zu den Dimensionen Schreiben und Lesen (Grotlüschen u.a. 2010; Kretschmann/Wieken 2009).

2.1 UNESCO-Definition 1978 (Analphabetismus und funktionaler Analphabetismus)

Die UNESCO definiert sowohl „Analphabetismus“ als auch „funktionalen Analphabetismus“. Man spricht also von zwei Stufen anstatt nur von einer, wie sie im deutschsprachigen Diskurs üblicherweise referiert wird. Analphabetismus (illiteracy) im engeren Sinne der UNESCO-Definition besagt, eine kurze Aussage nicht lesen bzw. schreiben zu können. Erst im darauf folgenden Satz wird funktionaler Analphabetismus als Einschränkung gesellschaftlicher Teilhabe aufgrund fehlender Schriftsprache definiert:

A person is illiterate who cannot with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life.

A person is functionally illiterate who cannot engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development (UNESCO 1978).

Der deutsche Diskurs hat erstens den qua UNESCO definierten Analphabetismus im engeren Sinne weitgehend vergessen und sich zweitens vom so definierten funktionalen Analphabetismus bereits in den 1980er Jahren distanziert. Letzteres hat seinen Grund in der Höhe der Messlatte, denn man kann die UNESCO-Definition leicht ad absurdum führen: In einer vielbeachteten Publikation argumentiert Drecoll, dass man eine Chefsekretärin, die sich gelegentlich vertippt und deswegen ihren Job verliert,

nicht als funktionale Analphabetin bezeichnen kann (Drecolll 1981). Daher geht die deutschsprachige Diskussion mit dem Begriff insgesamt etwas konservativer um als die UNESCO.

2.2 Alfabund-Definition 2010 (funktionaler Analphabetismus)

Die Forschungsarbeiten des Alfabunds legen auch eine Definition vor, die im Wesentlichen auf das Verhältnis von Schriftsprache und Minimalforderung der Gesellschaft zielt:

Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, 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. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen. (...) [funktionaler Analphabetismus ist gegeben,] wenn eine Person nicht in der Lage ist, aus einem einfachen Text eine oder mehrere direkt enthaltene Informationen sinnerfassend zu lesen⁴ und/oder sich beim Schreiben auf einem vergleichbaren Kompetenzniveau befindet⁵ (Alfabund 2010).

Dabei ist nun jedoch die Definition von Analphabetismus im engeren Sinne eher verloren gegangen.

2.3 Synthese der Definitionen 2011 (Analphabetismus und funktionaler Analphabetismus nach Alpha-Levels)

Die „leo. – Level-One Studie“ arbeitet zunächst mit einer präzisierten und engeren Definition des funktionalen Analphabetismus. Aber in dieser Studie sollte nicht nur eine Grenze gezogen und damit wiederum eine Dichotomie erzeugt werden. Die Vielzahl von Items und die Stichprobe von über 8.000 Personen erlauben weitere Differenzierungen. Deshalb ist es möglich, auch die Analphabetismus-Definition der UNESCO wieder mitzuführen und darüber hinaus die präzisierte Definition des funktionalen Analphabetismus des Alfabunds mit Hilfe von Alpha-Levels zu operationalisieren.

Die so genannten „Alpha-Levels“ „Lesen“ und „Schreiben“ wurden im Projekt „lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften“ (lea.) auf der Basis von Schriftsprachtheorien für Erstleser/innen (Frith 1985; Brügelmann 1989; Reuter-Liehr 2008)

4 Dies entspricht in der PISA-Studie der Kompetenzstufe 1: „Eine oder mehrere unabhängige, leicht auffindbare Information(en) lokalisieren; Voraussetzung für das Auffinden der Information: wenig konkurrierende Informationen im Text“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 89). In der IALS-Studie entspricht dies ebenfalls der Kompetenzstufe 1 des Leseverständnisses bei Prosa-Texten (vgl. OECD/Statistics Canada 2000, S. xi).

5 Anders als für die Lesekompetenzen liegen für Schreibkompetenzen bislang keine vergleichbaren Referenzen vor.

entwickelt. Im Überblick sind die Alpha-Levels entlang der jeweils dominanten Merkmale bezeichnet (siehe Tab. 1). Dahinter befinden sich jeweils Kann-Beschreibungen,⁶ die die Operationalisierung in Items inspiriert haben. Mit Hilfe der Alpha-Levels ist es demnach erstmals möglich, Literalität auf den unteren Kompetenzniveaus kleinschrittig zu messen.

Lesen	Schreiben
1 – prä-/paraliterales Lesen	1 – logographisch auf Buchstabenebene
2 – konstruierend auf Wortebene	2 – alphabetisch auf Wortebene
3 – konstruierend auf Satzebene	3 – alphabetisch auf Satzebene
4 – konstruierend auf Textebene und lexikalisch bei hoher Wortfrequenz	4 – alphabetisch auf Textebene und orthographisch bei hoher Wortfrequenz
5/6 – zunehmend lexikalisch bei mittlerer Textlänge	5/6 – orthographisch und morphematisch auf Textebene

Tabelle 1: Bezeichnungen der Alpha-Levels (eigene Darstellung)

Die nachfolgenden zwei Definitionen operationalisieren somit eine Diskussion, die dreißig Jahre Alphabetisierungsarbeit in Deutschland widerspiegelt:

- Von „Analphabetismus“ im engeren Sinne wird bei *Unterschreiten der Satzebene* gesprochen, d.h., dass die betroffenen Personen zwar einzelne Wörter lesend verstehen bzw. schreiben können, nicht jedoch ganze Sätze. Zudem müssen sie auch gebräuchliche Wörter Buchstabe für Buchstabe zusammensetzen. Betroffen sind davon mehr als vier Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung (Alpha-Level 1–2, 18–64 Jahre). Diese Definition korrespondiert mit der UNESCO-Definition von Analphabetismus in engerem Sinne.
- Von „funktionalem Analphabetismus“ wird bei *Unterschreiten der Textebene* gesprochen, d.h., dass eine Person zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben kann, nicht jedoch zusammenhängende (auch kürzere) Texte. Betroffene Personen sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, in angemessener Form am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. So misslingt etwa auch bei einfachen Beschäftigungen das Lesen schriftlicher Arbeitsanweisungen. Betroffen sind insgesamt mehr als 14 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung (Alpha-Level 1–3, 18–64 Jahre). Das entspricht einer Größenordnung von 7,5 Millionen funktionalen Analphabet/inn/en in Deutschland.



6 Vgl. für genauere Kann-Beschreibungen Veröffentlichungen aus dem Projekt lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften, URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/> (Stand: 03.08.2011).

Bei diesen Definitionen geht es noch nicht um richtige Schreibung, sondern um die Fähigkeit, kurze Texte sinnentnehmend zu erfassen oder kurze sinnvolle Texte zu schreiben. Wer dies mindestens bewältigt, gilt in diesem Sinne als literalisiert, liest und schreibt aber noch nicht unbedingt fehlerfrei oder besonders flüssig.

Dass dies eine konservative Operationalisierung einer Definition von Literalität ist, zeigt sich auch im Vergleich zu anderen Kompetenzmodellen. Die Alpha-Levels sind auf der Basis der Kann-Beschreibungen konzeptionell vergleichbar mit dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen, dem Orientierungsrahmen der Volkshochschulen und den Entry Levels der englischen Skills for Life (siehe Abb. 1). Theoretische Einordnungen stellen immer einen qualitativen Abwägungsprozess dar; sie können im Einzelfall durchaus variieren. Insgesamt ist jedoch eine Nähe zu den unteren Stufen von anderen Kompetenzmodellen festzustellen.

Dimension Schreiben	lea. leo.	GER	OR-VHS	BS	QCA
Beispiele der Kann-Beschreibungen					
z.B.: Kann einzelne <i>Buchstaben</i> schreiben	α 1	A 1	Stufe 1	BS 2	Entry 1
z.B.: Kann <i>Wörter</i> in Silben gliedern	α 2		Stufe 2		Entry 2
z.B.: Kann einzelne einfache <i>Sätze</i> schreiben	α 3				
z.B.: Kann mehrere Sätze (einfache <i>Texte</i>) orthographisch richtig frei schreiben	α 4	A 2	Stufe 3	BS 4	Entry 3
z.B.: Kann komplexere Texte überwiegend orthographisch richtig schreiben	α 5				
Erläuterungen: lea.: Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften leo.: leo. - Level-One Studie GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen OR-VHS: Orientierungsrahmen der Volkshochschulen BS: Bildungsstandards der 2. und 4. Klasse, Baden-Württemberg QCA: Qualifications and Curriculum Authority					

Abbildung 1: Relation der Alpha-Levels zu anderen Kompetenzmodellen (eigene Darstellung)

Diese theoretische Einordnung und der Vergleich der Lage der Alpha-Levels zu anderen Kompetenzmodellen wurden empirisch mit Hilfe des Pretests der „leo. – Level-One Studie“ bestätigt. Abbildung 2 zeigt auf der rechten Seite der Grafik die Itemschwierigkeiten an: Je weiter oben eine Zahl steht – wobei jede Zahl einem Item entspricht –, desto schwieriger ist es, das Item zu lösen. Die Itemschwierigkeit wird den Personenfähigkeiten der 327 Pretest-Teilnehmenden gegenübergestellt. Ein Kreuz entspricht dabei einer rechnerischen Größe von 0,7 Personen. Je mehr Kreuze in einer Reihe stehen, umso mehr Personen sind in der Lage, Items zu lösen, die auf der gleichen Höhe stehen (bei einer Wahrscheinlichkeit von 50%). Für Aussagen über die Kompetenzen der Bevölkerung sind die Ergebnisse aber unerheblich, da die Stichprobe nicht repräsentativ ist. Die 327 Befragten sind Ein-Euro-Jobber/innen oder Berufsschüler/innen, die sich

freundlicherweise an den Pretests beteiligt haben, damit Qualität, statistische Stabilität und relative Schwierigkeit der Items erhoben werden können. Aussagestark ist die Grafik aber hinsichtlich der Lage der Items zueinander.

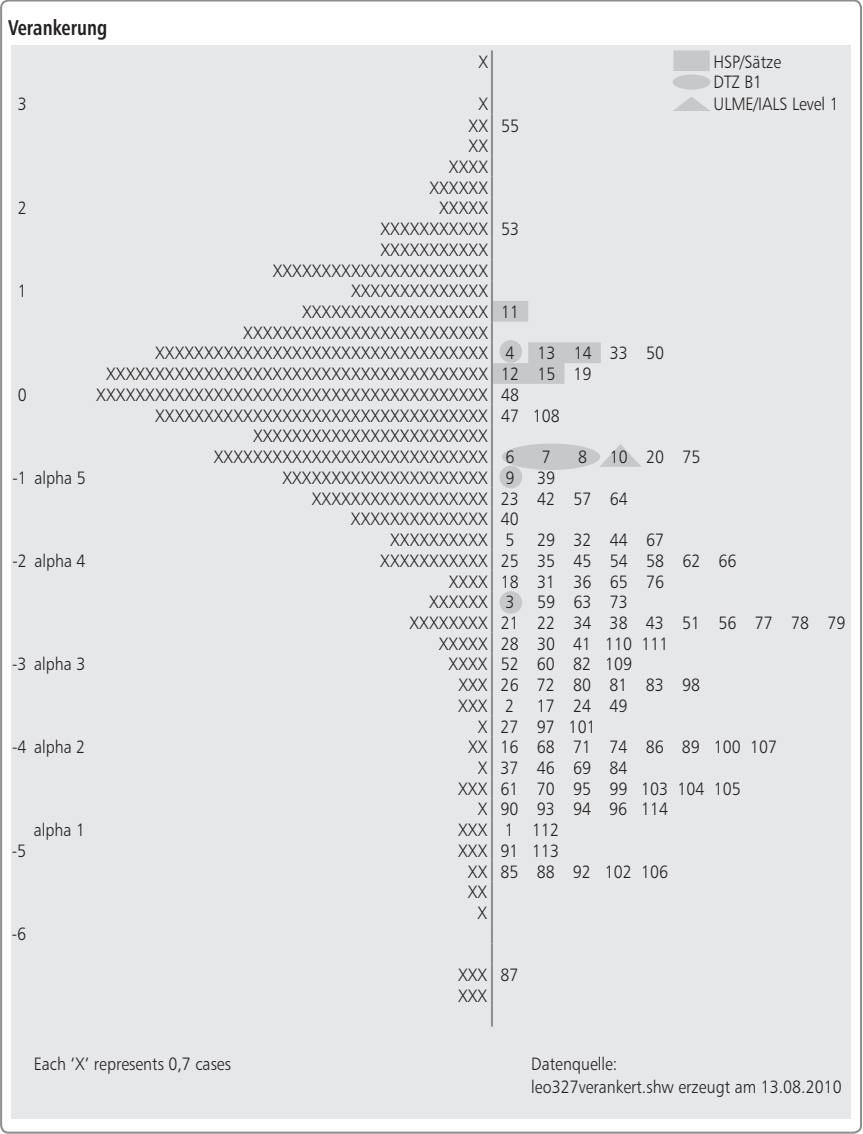


Abbildung 2: Lage der leo.-Items in Relation zu anderen Literalitätstests

Im Pretest sind so genannte „Skalierungsitems“ mitgelaufen, die der externen Validierung dienen. Sie wurden in der leo.-Haupterhebung nicht eingesetzt. Die Skalierungsitems sind in Abbildung 2 hervorgehoben (s. Legende oben rechts); es handelt sich um Items aus der Hamburger Schreibprobe, dem Deutsch-Test für Zuwanderer (Niveau B1) sowie um ein publiziertes Item des IALS (Level 1).

Im Vergleich zu den nicht hervorgehobenen Items der leo.-Studie wird besonders an den Items der Hamburger Schreibprobe – die den vollständigen Schriftspracherwerb inklusive korrekter Rechtschreibung am Ende der vierten bzw. fünften Schulklasse markieren – deutlich, wie weit der Abstand zu den Alpha-Levels ist: Items, die den Grenzbereich des funktionalen Analphabetismus (Alpha-Level 3) anzeigen, liegen deutlich unter den Niveaus der Hamburger Schreibprobe (Lage der Items oberhalb des Alpha-Level 5). Die Lage der hervorgehobenen Items des Deutsch-Tests für Zuwanderer und das Item des IALS weisen ebenfalls darauf hin, dass die hier verwendete Definition des funktionalen Analphabetismus eine konservative Präzisierung der internationalen Definitionen darstellt, denn insgesamt sind die weitaus meisten Items der leo.-Studie deutlich leichter zu lösen als Items aus den angeführten vergleichbaren Kompetenzmessungen.⁷

3. Zweite konservative Entscheidung: Lösungswahrscheinlichkeit eines Items von 62 Prozent

Um Personen einem Level zuzuordnen, ist zu definieren, mit welcher Wahrscheinlichkeit jemand die fraglichen Aufgaben bewerkstelligen kann. Die „leo. – Level-One Studie“ folgt dabei der Vorgabe der PISA-Studien (vgl. OECD 2002, S. 207). Wer einen Alpha-Level erreicht, kann typische Aufgaben des entsprechenden Levels mit einer Wahrscheinlichkeit von 62 Prozent lösen. Das bedeutet auch, dass gelegentliche Fehler in der Interviewsituation noch nicht so zu Buche schlagen, dass die fragliche Person herabgestuft würde. Der Schnitt bei 62 Prozent ist somit nicht willkürlich, da sich die leo.-Studie hier an bestehende Praxis der PISA-Studien angelehnt hat; er ist aber nicht weiter theoretisch zu begründen. Die Messlatte könnte auch höher gelegt werden. So haben es die IALS-Studie und die ALL-Studie (Adult Literacy and Lifeskills Survey) gemacht. Sie sehen eine Lösungswahrscheinlichkeit von 80 Prozent vor, damit die getestete Person einem Level zugeordnet werden kann (OECD/Statistics Canada 2000; OECD/Statistics Canada 2005, S. 16). Eine solche höhere Messlatte würde dazu führen, dass mehr Personen in den unteren Levels kategorisiert würden und weniger

⁷ Laut ersten Ergebnissen der kürzlich vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) veröffentlichten Studie „Arbeit und Lernen im Wandel“ (ALWA) zu Grundkompetenzen liegen 26 Prozent der Bevölkerung zwischen 18 und 52 Jahren im Lesen auf den Kompetenzniveaus 1 oder 2 (vgl. Wölfel u.a. 2011). Diese Niveaus gelten dabei als „ungenügend für eine problemlose Bewältigung des Alltags und eine erfolgreiche Teilnahme an der Arbeitswelt in modernen Gesellschaften“ (ebd., S. 2), werden aber nicht als funktionaler Analphabetismus bezeichnet.

in den oberen. Der Schnitt bei 62 Prozent ist folglich die zweite konservative Entscheidung, die von der „leo. – Level-One Studie“ getroffen wurde.

4. Dritte konservative Entscheidung: Verwendung von Plausible Values

Die dritte konservative Entscheidung basiert auf der Verwendung von Plausible Values (PVs). In der Item Response Theorie (IRT) wird mit Personenfähigkeiten und Itemschwierigkeiten gearbeitet, die auf einer gemeinsamen Skala geschätzt werden. Für die Schätzung von Personenfähigkeiten gibt es in der Regel zwei Verfahren. Zum einen gibt es die Möglichkeit, individuelle Fähigkeitswerte mit der traditionellen Personenparameterschätzung des Rasch-Modells durchzuführen, die als „Weighted Likelihood Estimates“ (WLEs) bezeichnet wird. Die zweite Möglichkeit, die allerdings einen Mehraufwand bei der Datenaufbereitung und auch der Datenanalyse erfordert, besteht in Schätzungen mit PVs.

Der Grund für die Verwendung von Plausible Values liegt in der Tatsache, dass mit Plausible Values varianzabhängige Populationsparameter (Varianzen und Korrelationen) unverfälscht geschätzt werden können, was mit traditionellen Parametern des Rasch-Modells nicht gelingt (PISA-Konsortium Deutschland 2007, S. 275).

Für die Messung der Lese- und Schreibfähigkeit in leo. haben wir uns dafür entschieden, mit PVs zu arbeiten, um eine unverzerrte Schätzung der Verteilungen und der Zusammenhänge der latenten Variablen Literalität in der Population vornehmen zu können (vgl. Mislevy u.a. 1992; OECD 2009, S. 93ff.). PVs sind aber eben nur dann zu bevorzugen, wenn die Schätzung der Eigenschaften einer Population im Vordergrund steht und die Testleistung der teilnehmenden Personen für diese keine individuellen Konsequenzen haben.

WLEs hingegen überschätzen die Varianz leicht, wenn es um Bevölkerungsdiagnostik geht. Das bedeutet, dass bei der Arbeit mit WLEs die Kurve, die die Verteilung der Kompetenzen in der Bevölkerung wiedergibt, zu den Rändern hin zu weit auslaufen würde und dass dadurch gerade im niedrigen Kompetenzbereich die Werte überschätzt würden. In Tabelle 2 sind die Hauptergebnisse der „leo. – Level-One Studie“ im Vergleich dargestellt – einmal berechnet mit PVs und einmal mit WLEs.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Anteil der funktionalen Analphabeten in Deutschland bei der Berechnung mit WLEs insgesamt auf 17,6 Prozent geschätzt würde gegenüber 14,5 Prozent bei der Berechnung mit PVs. Es kann trotzdem gute Gründe dafür geben, Berechnungen mit WLEs anstatt mit Plausible Values durchzuführen – wenn nämlich Variablen nicht in das vorbereitende Hintergrundmodell eingeflossen sind und hiermit weitergerechnet werden soll (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2007, S. 372f.). Selbstverständlich muss dann aber immer darauf hingewiesen werden, mit welchem Verfahren die Zahlen erstellt wurden.

Literalität	Alpha-Level	Anteil berechnet mit PVs	Anteil berechnet mit WLEs
Funktionaler Analphabetismus	α 1	0,6%	1,7%
	α 2	3,9%	5,0%
	α 3	10,0%	10,9%
Zwischensumme		14,5%	17,6%
Fehlerhaftes Schreiben	α 4	25,9%	22,1%
	$> \alpha$ 4	59,7%	60,3%
Summe		100,1%	100,0%

Tabelle 2: Funktionaler Analphabetismus und Fehlerhaftes Schreiben in der Deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung (18–64 Jahre), differenziert nach Alpha-Levels in Prozent

Abbildung 3 stellt die mit PVs berechnete Verteilung der Personenfähigkeiten und Itemschwierigkeiten dar. Sie zeigt auf, wie sich die Kurve verändern würde, wenn der Anteil der funktionalen Analphabeten mit WLEs und nicht mit PVs geschätzt würde. Es ist gerade der kritische, untere Teil der Kurve, der durch die Arbeit mit PVs moderater eingeschätzt wird. Die Kurve ist an dieser Stelle stärker gestaucht. Gerade wenn es aber darum geht, Kompetenzen auf niedrigen Niveaus zu messen, wären Veränderungen in diesem Teil der Kurve bedeutsam. Dies ist die dritte konservative Entscheidung, die im Rahmen der „leo. – Level-One Studie“ zur Auswertung der Ergebnisse getroffen wurde.

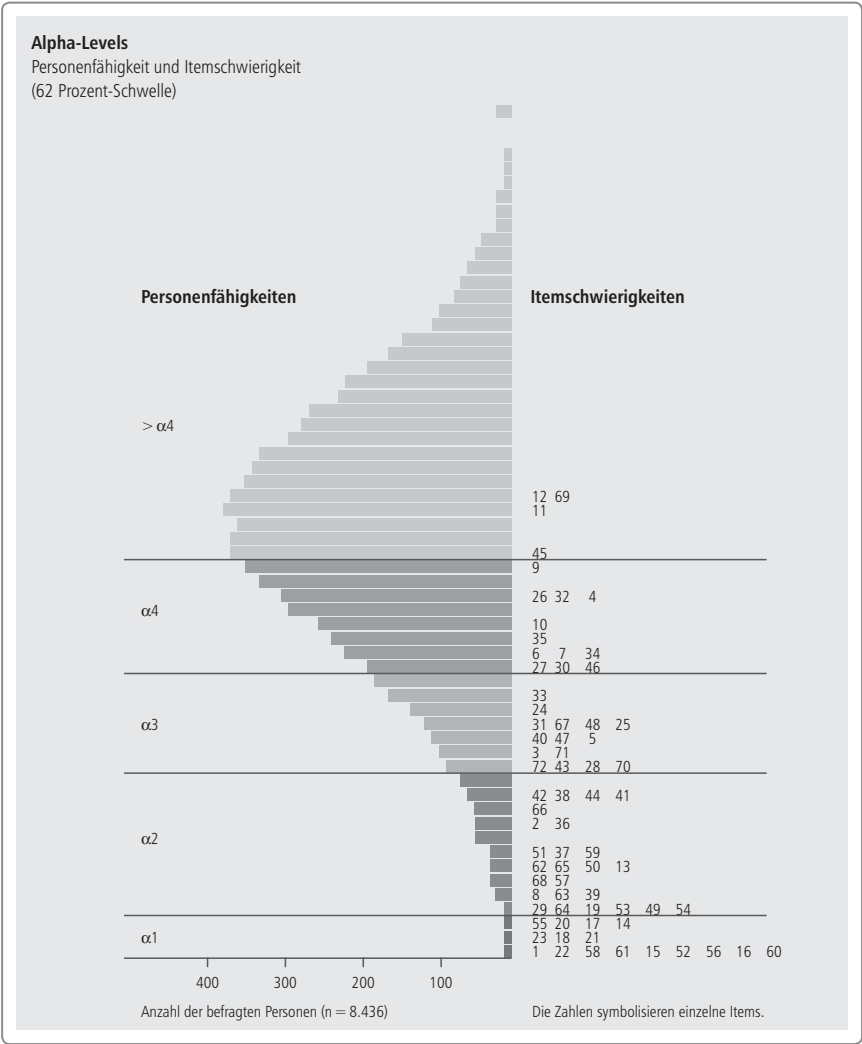


Abbildung 3: Verteilung der Personenfähigkeiten und Itemschwierigkeiten auf den Alpha-Levels, berechnet mit Plausible Values

4. Resümee

Die berichteten konservativen Entscheidungen der „leo. – Level-One Studie“ sollten die notwendigen Entscheidungen transparent machen, die zur Ermittlung der Zahl der

vom funktionalen Analphabetismus betroffenen Personen in Deutschland getroffen wurden. Hierbei sollte nicht suggeriert werden, dass es „eigentlich“ mehr Betroffene in Deutschland gibt. Dazu können wir keine Aussagen machen. Allerdings können wir die Größenordnung von 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten in der Deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung in Deutschland auf der Grundlage der getroffenen Entscheidungen sehr gut begründen.

Literatur

- Alphabund (2010): Definition: Funktionaler Analphabetismus. URL: www.grundbildung.de/daten/grundlagen/definition/ (Stand: 04.05.2010)
- Brügelmann, H. (1989): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. 3., verb. u. vergrößerte Aufl. Konstanz
- Deutsches PISA-Konsortium (2001) (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Drecoll, F. (1981): Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Drecoll, F./Müller, U. (Hg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. 1. Aufl. Frankfurt a.M. u. a., S. 29–40
- Frith, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. In: Patterson, K.E./Marshall, J. C./Coltheart, M. (Hg.): Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. London, S. 301–330
- Grotlüschen, A./Dessinger, Y./Heinemann, A.M.B./Schepers, C. (2010): Alpha-Levels-Schreiben. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/08/Kompetenzmodell-Schreiben.pdf> (Stand: 04.05.2011)
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/02/leo-Level-One-Studie-Presseheft1.pdf> (Stand: 04.05.2011)
- Kretschmann, R./Wieken, P. (2009): Alpha-Levels Lesen. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/08/Kompetenzmodell-Lesen.pdf> (Stand: 04.05.2011)
- Mislevy, R.J./Beaton, A.E./Kaplan, B./Sheehan, K.M. (1992): Estimating population characteristics from sparse matrix samples of item responses. Journal of Educational Measurement, H. 29, S. 133–161
- OECD (2002): PISA 2000, Technical Report. URL: www.pisa.oecd.org/dataoecd/53/19/33688233.pdf (Stand: 04.05.2011)
- OECD (2009): PISA Data Analysis Manual. SPSS® Second Edition. URL: www.oecd.org/document/38/0,3746,en_32252351_32236191_42609254_1_1_1_1,00.html (Stand: 08.02.2011)
- OECD/Statistics Canada (2000): Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris
- OECD/Statistics Canada (2005): Learning a Living. First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey. URL: www.oecd.org/dataoecd/44/7/34867438.pdf (Stand: 04.05.2011)
- PISA-Konsortium Deutschland (2007) (Hg.): PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster
- Reuter-Liehr, C. (2008): Eine Einführung in das Training der phonemischen Strategie auf der Basis des rhythmischen Syllabierens mit einer Darstellung des Übergangs zur morphemischen Strategie. 3. Aufl. Bochum
- UNESCO (1978): Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. URL: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Stand: 04.05.2011)
- Wölfel, O./Christoph, B./Kleinert, C./Heineke, G. (2011): Gelernt ist gelernt? Grundkompetenzen von Erwachsenen. IAB-Kurzbericht 05/2011. URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2011/kb0511.pdf> (Stand: 04.05.2011)

Antje Pabst/Christine Zeuner

Literalität als soziale Praxis – Bedeutungen von Schriftsprachlichkeit

Einleitung

Jüngste Erhebungen zur Lese- und Schreibfähigkeit der Bevölkerung weisen nach, dass 7,5 Millionen Erwachsene (einschließlich Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch) gemessen an einer internationalen Kompetenzskala für Lese- und Schreibfähigkeiten höchstens Stufe 3 erreichen (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011, S. 41).¹ Bei Personen mit Deutsch als Erstsprache beläuft sich die Zahl der funktionalen Analphabeten auf 4,4 Millionen (ebd.). Vor dem Hintergrund dieser Zahlen, nach denen ca. zehn Prozent der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland als funktionale Analphabeten gelten, stellt sich die Frage nach der Bedeutsamkeit der Beherrschung von Schriftsprache für das Individuum und die Gesellschaft. In der Regel wird angenommen, dass Schriftsprachschwierigkeiten soziale, politische und berufliche Exklusion zur Folge haben und Betroffene auf diese Weise mehrfach benachteiligt werden (vgl. UNESCO 2010, S. 94).

Der nachfolgende Beitrag stellt ausgewählte Ergebnisse eines Projekts vor, das im Rahmen des Förderschwerpunkts Alphabetisierung/Grundbildung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) von März 2008 bis September 2010 durchgeführt wurde (Zeuner/Pabst 2011).² Im Anschluss an den international diskutierten Ansatz „Literalität als soziale Praxis“ (Street 1995) war es das Ziel, die Bedeutung von Schriftsprachlichkeit im Rahmen einer ethnographischen Studie zu erschließen. Literalität als soziale Praxis bedeutet, dass Individuen ihre jeweiligen Schreib- und Lesekompetenzen in einem differenzierten sozialen Umfeld adäquat und nutzbringend handhaben und einsetzen können.

-
- 1 Die Kompetenzskala unterscheidet zwischen vier Dimensionen von Schreibfähigkeit:
 - α 1: logographisch auf Buchstabenebene: Einzelne Buchstaben können geschrieben werden.
 - α 2: alphabetisch auf Wortebene: Wörter können in Silben gegliedert werden.
 - α 3: alphabetisch auf Satzebene: Einzelne einfache Sätze können geschrieben werden.
 - α 4: alphabetisch auf Textebene und orthographisch bei hoher Wortfrequenz: Mehrere Sätze (einfache Texte) können orthographisch richtig und frei geschrieben werden.
 - α 5: orthographisch und morphemisch auf Textebene: Komplexere Texte können überwiegend orthographisch richtig geschrieben werden (Grotlüschen/Riekmann 2011, S. 16).
 Die Alpha-Levels 1 und 2 werden in der Studie dem Analphabetismus zugeordnet; das Erreichen von Alpha-Level 3 wird als funktionaler Analphabetismus definiert. Ab Stufe 4 gelten Personen als literalisiert, selbst wenn sie nicht fehlerfrei schreiben (ebd., S. 14).
 - 2 „Literalität als soziale Praxis. Ein Stadtteil unter der Lupe: Erhebungen von soziokulturellen und subjektiven Sichtweisen auf Literalität“; Förderkennzeichen: 01AB072607; Förderschwerpunkt: „Forschungsarbeiten zu Grundlagen der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit Erwachsenen“; eingebettet in den Projektverbund „Alpha-Wissen“; Koordination durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung.

Literalität ist in soziale Praxen eingebettet, von denen sie beeinflusst wird und die sie wiederum beeinflusst. Dies hat zur Folge, dass die Aneignung und Anwendung von Schriftsprache nicht nur als eine kulturelle Technik verstanden wird, die prinzipiell jeder Mensch erlernen kann. Street nennt das Modell der Kulturtechnik das „autonome Modell“ (1995, S. 29). Street und andere haben in kritischer Abgrenzung dazu das sogenannte „ideologische Modell“ von Literalität entwickelt, bei dem sie davon ausgehen, dass Menschen Schriftsprachkompetenzen immer im Kontext ihrer jeweiligen Gesellschaften, ihres sozialen Umfelds und ihrer subjektiven Begründungen erwerben, sie für unterschiedliche Ziele nutzen und beruflich wie privat mit differenzierten Intentionen einsetzen. Diese Verwendungsformen bezeichnet Street als „literale Praktiken“ (1992, S. 47). Literalität ist also selbst eine soziale Praxis. Folglich ist von unterschiedlichen Ausprägungen von Literalität auszugehen, weshalb nicht von einer Literalität sondern von *Literalitäten* gesprochen wird. Externe Zielsetzungen oder zugrunde liegende Vorannahmen zur Literalität, die durch das politische System, die Gesellschaft, die Wirtschaft oder Institutionen, die Kurse anbieten, gesetzt werden, werden selten reflektiert, fließen aber implizit in jede Vermittlungs- und Aneignungssituation mit ein (vgl. ebd., S. 53).

Versteht man Literalität wie in dem hier vorgestellten Projekt als soziale Praxis – also im Sinne des ideologischen Ansatzes nach Street – wird die Aneignung und Anwendung von Literalitäten durch ein Individuum nicht nur aus einer subjektiven Perspektive, sondern in einer reziproken Verschränkung mit der Umwelt erhoben und interpretiert. Die sozialisatorischen, sozialen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Bedingungen, denen ein Mensch ausgesetzt ist und die er auch mitgestalten kann, haben Konsequenzen für die Art und Weise des Schriftsprachgebrauchs und damit für subjektive Bedeutungszuweisungen.

Faktoren und Bedingungen, die den individuellen Umgang mit Schriftsprachlichkeit bestimmen, sind einerseits Sozialisationserfahrungen durch Familie, Peer-Groups, Schule, Ausbildung oder Beruf. Andererseits spielen bei der Anwendung von Schriftsprache von außen (gesellschaftlich, (bildungs-)politisch oder ökonomisch) gesetzte oder angenommene Bedingungen oder Dimensionen eine Rolle – so beispielsweise Lebenslanges Lernen, die Beschäftigungsfähigkeit, die gesellschaftliche Partizipation und, damit verbunden, Fragen der Inklusion und Exklusion (Zeuner/Pabst 2011).

Ziel des Projekts war es, Literalität als soziale Praxis empirisch mit einem ethnographischen Ansatz zu erforschen und damit einen Beitrag zur *Literalitätsforschung* zu leisten. Im Mittelpunkt standen demnach nicht Fragen der *Alphabetisierungsforschung*, wie Erhebungen zu schriftsprachlichen Kompetenzen funktionaler Analphabeten und ihre Lebens- und Lernerfahrungen (Egloff 1997; Linde 2008; Grotlischen/Riekmann 2011), sondern die alltägliche Anwendung von Schriftsprachlichkeit zufällig befragter sowie gezielt ausgewählter Personen. So wurden individuelle Anwendungsbezüge und subjektive Nutzenzuschreibungen von Menschen untersucht, die

zumeist Lesen und Schreiben können. Ein solcher Zugang erlaubt es, Aufschluss über allgemeine Bedeutungen von Schriftsprachlichkeit zu erhalten, daraus individuelle Literalitätskonzepte abzuleiten und diese mit gesellschaftlich induzierten Bedeutungszuschreibungen zu vergleichen.

Im Folgenden werden Fragestellung und methodisches Vorgehen des Projekts vorgestellt (Kap. 1) sowie zwei thematische Schwerpunkte. Dabei geht es zum einen um die Frage, welche Bedeutung Lesen und vor allen Dingen Schreiben als Kommunikation mit anderen und für einen selbst haben (Kap. 2.1). Die Interviews erlauben einen Einblick in subjektive Begründungen und Innensichten der Befragten in Bezug auf die individuelle Bedeutung von Literalität, die in der Regel nicht beobachtbar ist. Zum anderen setzen wir uns mit der Frage auseinander, inwiefern Personen mit geringen oder fehlenden Lese- und Schreibkenntnissen von gesellschaftlicher Exklusion bedroht sind – ein Thema, das in der Diskussion um Alphabetisierung und Grundbildung eine bedeutende Rolle spielt. Hierzu stellen wir individuelle An- und Einsichten aus Interviews vor und unterscheiden zwischen Personen, die Lesen und Schreiben können, und solchen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten. Auf diese Weise vergleichen wir individuelle Erfahrungen und externe Zuschreibungen (Kap. 2.2). Abschließend diskutieren wir unsere Ergebnisse in Bezug auf mögliche Konsequenzen für die didaktisch-methodische Berücksichtigung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit (Kap. 3).

1. Fragestellung und methodisches Vorgehen

Um Literalität als soziale Praxis im Sinne Streets zu untersuchen, ging es *erstens* um die Frage, wie Schriftsprache in der Öffentlichkeit sichtbar wird, sowie darum, wie Individuen die Öffentlichkeit nutzen, um mit ihrer Umwelt über literale Praktiken zu kommunizieren. Mithilfe einer Fotodokumentation wurden Formen von Literalität als soziale Praxis in der Öffentlichkeit sichtbar gemacht und gefragt, inwiefern sie unser gesellschaftliches Bild von Schriftsprache prägen. Die fotografische Dokumentation von schriftsprachlichen Artefakten im öffentlichen Raum eröffnet eine wechselnde Perspektive auf Literalität als soziale Praxis. Dokumentiert wurde, welche unterschiedlichen Gruppen Schrift unter welchen Zielsetzungen und Bedingungen im öffentlichen Raum einsetzen und welche Bedeutungen, Nutzenzuschreibungen und Erwartungen damit verbunden sind (Zeuner/Pabst 2011).

Zweitens sollte die Erhebung Aufschluss darüber geben, wie Literalität als soziale Praxis von Individuen gelebt wird. In unterschiedlichen Interviewformen wurden dazu insgesamt 41 Personen zwischen 10 und 80 Jahren in insgesamt 36 Gesprächen (in einigen Spontaninterviews wurden mehrere Personen befragt) zu ihrem Umgang mit Literalität befragt. An den 25 „Spontaninterviews“ nahmen 17 Frauen, 12 Männer sowie ein zehnjähriges Kind teil. Von diesen Befragten hatten 4 Personen einen Migrationshintergrund; eine Person sagte über sich, nicht

schreiben zu können (ebd., S. 146). Bei den 11 Interviews zum Literalitätsleben (Literalitätsinterviews) wurden 7 Frauen und 4 Männer befragt. Von ihnen hatte eine Gesprächspartnerin einen Migrationshintergrund, ein Gesprächspartner hatte einen spanischen Vater, ohne selbst Spanisch auf gutem Niveau sprechen oder schreiben zu können. Drei Gesprächspartner/innen waren Teilnehmende an Alphabetisierungskursen mit unterschiedlichen Lese- und Schreibfähigkeiten (vgl. ebd., S. 137). Im Mittelpunkt stand die Frage, auf welche Weise Erwachsene Literalität – verstanden als Lese- und Schreibkompetenzen – in ihrer Lebenswelt, in alltäglichen Verrichtungen sowie in Beruf und Freizeit nutzen und welche subjektiven Bedeutungen sie ihrem Tun beimessen. Unsere Vorgehensweise, potenzielle Interviewpartner/innen für die kürzeren Spontaninterviews auf der Straße anzusprechen, führte zu einer zufälligen Zusammensetzung des Samples, das aber dennoch einen möglichen Querschnitt durch die Bevölkerung spiegelt. Für das Sample der Literalitätsinterviews wurde dagegen gezielt eine möglichst hohe Vielfalt unterschiedlicher Interviewpartner/innen ausgesucht (vgl. ebd., S. 171f.). So wurden nicht ausschließlich Menschen ohne Lese- und Schreibkenntnisse oder Menschen mit Migrationshintergrund angesprochen; sie finden jedoch Berücksichtigung, um die Bandbreite des alltäglichen Umgangs mit Literalität zu spiegeln.

Drittens wurde gefragt, inwiefern individuelle literale Praktiken eine Rolle spielen in Bezug auf soziale, politische und ökonomische Partizipationsmöglichkeiten, die sich sowohl auf Lebenslanges Lernen, auf Berufstätigkeit als auch auf politische und gesellschaftliche Betätigung beziehen können. Die Interviews eröffnen den Blick auf subjektive Perspektiven auf Inklusions- und Exklusionserfahrungen sowie auf Zuschreibungen Dritter (ebd.).

Die Projektergebnisse leisten einen Beitrag zur Grundlagenforschung für die Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen, indem sie Aufschlüsse über Literalität als soziale Praxis geben, die über die Perspektiven von Personen hinausgehen, die nicht oder nur wenig Lesen und Schreiben können. Damit stehen weniger problembehaftete und prekäre Umgangsweisen mit Schrift im Vordergrund; mit dem Ansatz „Literalität als soziale Praxis“ werden vielmehr der alltägliche Gebrauch von und individuelle Sichtweisen auf Literalität erforscht. Durch subjektive Sichtweisen auf die Nutzung von Schriftsprache werden zugeschriebene Funktionen von Lesen und Schreiben in ihrer Wertigkeit überprüft und unter Umständen relativiert.

Die Kontextgebundenheit von Literalität als soziale Praxis führt zu der Annahme eines reziproken Verhältnisses zwischen dem Individuum und den Räumen, in denen es sich bewegt. Um den Untersuchungsgegenstand kontextualisiert im Feld erfassen zu können, wurden verschiedene Erhebungsmethoden genutzt:

- Beobachtung und Erfassung von Schrift im öffentlichen Raum: in der Fußgängerzone und in angrenzenden Straßen im Hamburger Stadtteil Altona-Altstadt (Dokumentation durch Fotografien)

- Spontaninterviews an öffentlichen Plätzen: mit Passanten in der Fußgängerzone und Besuchern der öffentlichen Bibliothek Altona (Dokumentation durch Tonaufnahmen, 25 Interviews von 5 bis 10 Minuten Dauer)
- umfangreiche Interviews („Intensivinterviews“) zu Verständnis, Bedeutung und Nutzung von Literalität mit ausgewählten Personen (Dokumentation durch Tonaufnahmen, 11 Interviews von 60 bis 120 Minuten Dauer)
- Informationsgespräche mit Multiplikatoren bzw. Vertretern von Einrichtungen vor Ort (soziokulturelle Einrichtungen, Bezirksamt, Bürgerhilfen etc.)³

2. Literalität als soziale Praxis: subjektive Bedeutungszuschreibungen der Individuen

Im folgenden Abschnitt werden ausgewählte Ergebnisse des Projekts vorgestellt, die sich auf die Perspektive der Individuen zur Literalität als soziale Praxis beziehen. Sie wurden aus den verschiedenen Interviews abgeleitet, die im Rahmen des Projekts erhoben wurden. Im Mittelpunkt beider Interviewtypen standen Fragen zu individuellen literalen Praktiken und Einschätzungen zur Bedeutung von Literalität.

In Anlehnung an die Methoden der Grounded Theory (vgl. Krotz 2005, S. 135) wurden die Daten erstens einem zirkulären Auswertungsprozess unterzogen, um Kategorien zu erstellen. Zweitens wurde bei der Kategorisierung, entsprechend dem Konzept „Literalität als soziale Praxis“ nach Barton/Hamilton (1998), zwischen literalen Ereignissen und literalen Praktiken unterschieden (Zeuner/Pabst 2011). Als dritte Ordnungsebene wurde Literalität im Hinblick auf soziale Praxen interpretiert, die ihren Kontext mitbestimmen, wie Lebenslanges Lernen, Inklusion/Exklusion, biographische Bedeutung von Lesen und Schreiben sowie Multi-literalität.

Für die Auswertung haben wir die Interviews in Anlehnung an das methodische Vorgehen der Grounded Theory in zwei Durchgängen unabhängig voneinander kodiert und die Ergebnisse miteinander kombiniert. Die Kategorien sind in einigen Teilen primär aus den Daten generiert. In anderen, weitaus größeren Teilen wurde das Datenmaterial mittels theoretisch begründeter Kategorien analysiert, kritisch geprüft und datenbasiert interpretiert. Aus der nachfolgenden Gegenüberstellung der Kategorien wird deutlich, dass die Befragten in den Spontaninterviews dem Lesen eine größere Bedeutung beimaßen als die in den Literalitätsinterviews. Dies kann am Ort der Befragung liegen (zehn Interviews wurden in der Bücherhalle durchgeführt), aber auch daran, dass sich Assoziationen zum Lesen schneller ergeben als zum Schreiben. Der Aspekt Schreiben konnte in den längeren Interviews vertieft werden.

3 Die Interviews und Kontextgespräche wurden in den Jahren 2008 und 2009 von den Projektmitarbeiterinnen Dr. Andrea Linde und Dipl. Päd. Britta Stübe durchgeführt. Die Auswertung des empirischen Materials für die Veröffentlichung erfolgte durch die Autorinnen.

Analyseebenen des Datenmaterials	Zielsetzung des Analyseschritts
1. Literale Ereignisse (bildanalytische, bildimmanente und textanalytische, textimmanente Kategorisierung)	Bestandsaufnahme literaler Ereignisse, anhand der Photos und der Aussagen der Interviewpartner/innen. Die Darstellung erfolgt systematisierend und weitgehend deskriptiv.
2. Literale Praktiken (bildanalytische, bildimmanente und textanalytische, textimmanente Kategorisierung)	Literale Praktiken werden definiert als Praktiken, zu denen für die Bilddaten eine in Bezug auf ihre Verwendung und Zielsetzung erweiterte Interpretation erfolgt. Bei den Interviewergebnissen werden die subjektiven Einschätzungen und Bedeutungszuschreibungen der Befragten in die Interpretation mit einbezogen. Die Kategorien werden an die der ersten Analyseebene angelehnt und erweitert.
3. Soziale Praxen (Anwendung externer Kategorien für die bildanalytische, bildimmanente und textanalytische, textimmanente Kategorisierung)	Soziale Praxen werden zunächst bezogen auf die aus dem theoretischen Kontext des Projekts abgeleiteten Kategorien und vor diesem Rahmen interpretiert. Über die theoretisch begründeten Kategorien hinaus ergeben Bild- und Textanalyse weitere Kategorien, die ebenfalls in einem theoretischen Kontext interpretiert wurden.

Tabelle 1: Analyseebenen des Datenmaterials (Zeuner/Pabst 2011, S. 84)

Die Kategorien wurden auf der Ebene der literalen Ereignisse und Praktiken im Hinblick auf die individuelle Anwendung und den Gebrauch sowie die subjektiven Bedeutungszuschreibungen von Lesen und Schreiben entwickelt. Auf der Ebene der sozialen Praxen wurden Bezüge zu kulturellen und gesellschaftlichen Zuschreibungen, Anforderungen und Angeboten definiert, denen sich die Menschen entweder stellen oder die sie auch hinterfragen oder verweigern. Im Mittelpunkt der Auswertungen standen die subjektiven Sinn- und Bedeutungszuschreibungen und individuellen Gebrauchsweisen sowie die damit verbundenen kulturellen und gesellschaftlichen Zuschreibungen von Literalität.

Im Folgenden stellen wir zwei grundlegende Aspekte der Studie vor, die insbesondere für die Arbeit mit schriftunkundigen bzw. -ungeübten Erwachsenen von Bedeutung sind. Sie berühren personale und subjektiv bedeutsame Dimensionen literaler Praktiken und zeigen Auswirkungen von Literalität als vorherrschende soziale Praxis auf.

Analyseebenen	Spontaninterviews	Literalitätsleben
Literale Ereignisse	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen und Schreiben als Kommunikation mit anderen und mit sich selbst • Lesen und Schreiben im Rahmen von Beruf und Erwerbsarbeit • Lesen und Schreiben zur Alltagsbewältigung • Lesen und Schreiben in der Freizeit • Lesen und Schreiben im Rahmen von Lernprozessen 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreiben als Kommunikation mit anderen und mit sich selbst • Schreiben zur Alltagsbewältigung • Schreiben in Beruf und Freizeit • Erlernen von Lesen und Schreiben • Lesen: Aspekt literaler Kompetenz
Literale Praktiken	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen und Schreiben im Rahmen alltäglicher Routine • Lesen und Schreiben zur Unterhaltung und Entspannung • Lesen und Schreiben zur persönlichen Erweiterung, Anregung und Reflexion • Lesen und Schreiben im Kontext personenbezogener Bedingungsstrukturen • kulturelle und gesellschaftliche Bedeutungsbezüge literaler Praktiken 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreiben als Kommunikation • Schreiben im Beruf • Lernprozesse • Aneignung literaler Kompetenzen: subjektive Erfahrungen • Emotionen und Literalität • zur Bedeutung literaler Kompetenzen: individuelle und kulturelle Zuschreibungen
Soziale Praxen	<ul style="list-style-type: none"> • Biographiebezüge und Lebenslanges Lernen • gesellschaftliche und kulturelle Relevanz von Literalität • Multiliteralität im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration 	<ul style="list-style-type: none"> • Biographiebezüge • Aneignung literaler Kompetenzen: lerntheoretische Einordnungen und Bezüge • Lebenslanges Lernen und die Relevanz von Literalität • Inklusion/Exklusion im Zusammenhang von Literalität • Multiliteralität

Tabelle 2: Analyseebenen und Kategorien zur Auswertung der Interviews

2.1 Lesen und Schreiben als Kommunikation mit anderen und mit sich selbst

Die Befragten haben individuelle literale Praktiken beschrieben, die ihren lebensweltlichen, beruflichen und alltäglichen Ansprüchen genügen und aus denen sie Handlungen und Handlungsbegründungen ableiten. Es zeigt sich, dass typische Schreib- und Leseakte vor allen Dingen das Schreiben von E-Mails oder SMS sind. Schreiben wird also in erster Linie zur Kommunikation mit anderen genutzt:

Schreiben? Normalerweise ... Briefe schreibe ich kaum noch, gebe ich ehrlich zu, sondern ich mach' das eher über E-Mail oder, ja, am Computer. Ich muss aber relativ viel schreiben, also von daher. (...) ohne Schreiben funktioniert es nicht. (...) Ich bin mit sehr vielen Leuten in Kontakt und muss deswegen sehr viel schreiben (Spontaninterview 25, S. 1).

Beruflich natürlich, also E-Mails oder handschriftlich, was auch immer, Postkarten, Briefe seltener, aber gerne, wenn dann (Spontaninterview 24, S. 1).

Die Anwendung literaler Praktiken und die ihnen zugeschriebenen subjektiven Bedeutungen sind abhängig von Milieuzugehörigkeit, Bildungshintergrund, beruflicher Tätigkeit und individuellen Interessen, aber auch von biographischen Erfahrungen und der aktuellen biographischen Situation. Befragte verweisen auf ihr fortgeschrittenes Alter und begründen so, nur noch wenig zu Lesen oder zu Schreiben:

Ich lese erst die Morgenpost, mein Mann das Abendblatt. (...) Und Bücher kann ich nicht mehr so gut lesen, das konnte ich früher mal. Das geht nicht mehr. (...) vom Gehirn, ich kann nicht mehr so viel lesen. Immer nur kleinere Artikel. Aber die lese ich schon gern (Spontaninterview 15, S. 1, Person 1).

Interviewpartner heben auch hervor, dass die Begeisterung für Lesen und Schreiben in frühen Jahren geweckt werden sollte, um im späteren Leben Bedeutung zu erhalten:

Und wir sehen natürlich auch gerne, dass unsere Kinder sich für Bücher begeistern. Das ist ganz toll, weil wir jetzt schon sehen, die Kinder sind zwei und vier, dass sie sich auch in Bücher vertiefen und von selbst auch hier auf Bücher zugehen und ihr Interesse auf dem Gebiet zeigen und das ist natürlich klasse. Aber jetzt schon lesen, also sprich Bilder angucken lernen, mit Büchern umgehen, das finden wir ganz wichtig. (...) Meine Eltern haben immer viel gelesen und davon kommt das auch, das ist auch das Beispiel, das ist ganz wichtig (Spontaninterview 7, S. 2 u. 5, Person 1).

Der Ansatz, subjektive Bedeutungen in den Mittelpunkt zu stellen, führte insbesondere in den Interviews zum Literalitätsleben zu interessanten Aussagen, die als „Schreiben als Selbstgespräch“ charakterisiert werden können. Der Literalität als sozialer Praxis wird eine subjektiv begründete Funktionalität zugewiesen; Schreiben wird als persönliche Bereicherung erlebt und als sehr relevant für die personale Entwicklung eingeschätzt. So berichtet eine Interviewperson, dass sie das „gründliche Durchdenken von Sachverhalten durch das Schreiben“, um schreibend „auf Begriffe zu kommen“, schätzt, denn „was nicht in die Begriffe kommt, wird nicht gedacht“ (Spontaninterview 8, S. 1f.). In den Interviews wird in diesem Zusammenhang auf das Führen von Tagebüchern, die schriftliche Reflexion von Ereignissen und Problemen sowie auf die Entfaltung von Handlungsmöglichkeiten verwiesen:

Und so schreibt man einfach seine Gedanken auf. Aber auch wenn man ziemlich starke Probleme hat, mit denen man glaubt, dass man nicht fertig werden kann, wenn man sich hinsetzt und die aufschreibt, dann aufarbeitet man sie teilweise auf diese Art (Intensivinterview 1, S. 5).

Schreiben wird zum Selbstzweck und zum Selbstgespräch stilisiert. Der jeweilige Schreibakt wird subjektiv begründet, selbstbestimmt eingesetzt und ist in der Regel niemandem außer dem Urheber zugänglich.

Und ich schreib' eigentlich auch schon jahrelang Tagebuch, wobei das mach' ich nicht unbedingt ausformuliert, das mach' ich mehr in Stichworten. Das ist das, was mir zum Schreiben einfällt. Wobei mir das auch sehr gut tut, wenn ich jetzt Probleme hab' zum Beispiel, einfach mal aufzuschreiben, was so los ist. Meistens, wenn man das nach drei Tagen liest, dann wundert man sich, dass der Tag furchtbar war, weil das kann man gar nicht mehr nachvollziehen. Aber mir hilft das schon, so in der Art mit jemandem zu reden, auch was aufzuschreiben (Intensivinterview 2, S. 2).

Die Interviewpartner/innen, die über Schreiben als Selbstgespräch berichten, messen diesem eine große persönliche Bedeutung bei. Bezogen auf ihre eigene Person berichten sie als Konsequenz aus dieser Form des Schreibens von Erfahrungen der Selbstreflexion, der Selbstdistanzierung, der Selbsterkenntnis, der Selbstbestätigung, von einem gestiegenen Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl. Die durch das Schreiben erreichten Perspektivwechsel führen zu Lernprozessen und Reflexion über die eigene Person.

2.2 Lesen und Schreiben und die Bedeutung für gesellschaftliche Inklusion

Ein zweiter Aspekt, der immer mit dem Schreiben bzw. Nicht-Schreiben-Können in Verbindung gebracht wird, ist die Frage der gesellschaftlichen Inklusion und Exklusion. In den Interviews fällt es den Interviewpartner/innen, die Lesen und Schreiben können, zunächst schwer, sich die Situation vorzustellen, es nicht zu können. Dann übernehmen sie typische gesellschaftliche Zuschreibungen über Menschen, die nicht Lesen und Schreiben können. Einige unterstellen, dass dies gesellschaftlich und beruflich zur Ausgrenzung führt und dass betreffende Personen emotional unter dieser Situation leiden.

Es geht einfach zu viel an Information verloren. Also, das ist ja, Schreiben ist ja auch ein Kulturgut. Man schließt sich selber aus oder wird ausgeschlossen, wenn man nicht lesen und nicht schreiben kann. Genau (Spontaninterview 24, S. 2).

Gleichzeitig bemitleiden einige Gesprächspartner/innen Betroffene, da sie vermuten, dass ihnen viel Wissen und interessante Erfahrungen verschlossen bleiben:

Ich denk', das [Lesen und Schreiben] ist für's ganze Leben wichtig. Für alles. (...) Ja, weil Schule, später Beruf oder Behördengänge oder selbst Einkaufen ist es wichtig, Lesen zu können. Man muss ja die Preise und was da steht, was ist das, oder was ist da drin. Nee, ich denke, es ist sehr, sehr wichtig (Spontaninterview 16, S. 2).

Nein, also das wär' für mich grausig. Das wär' ganz grausig. Weil dann wäre ich ja auch nicht durch's Leben gekommen, wäre ich ja nicht 40 Jahre berufstätig gewesen und musste ja auch viel schreiben, insofern, das wäre dann gar nicht gegangen. Also das kann ich mir alles gar nicht vorstellen (Spontaninterview 22, S. 1).

Diese Zuschreibungen spiegeln sich nur bei einem unserer drei Gesprächspartner/innen aus Alphabetisierungskursen. Zwei von ihnen berichten über ihre Strategien, das

Problem, nicht Lesen und Schreiben zu können, im Alltags- und Berufsleben zu bewältigen. Eine dieser Strategien war, Lesen und Schreiben zu lernen.

Nein, das [Schreiben] hatte meine Kollegin übernommen für mich. Immer war das so. Sie konnte sich schön Leben machen und hab' das Arbeit gemacht. Umsatz usw., Warenbestellung usw., das war alles mein Job. Und sie hat dann immer als Fax geschrieben oder später haben das auch über Computer bestellt usw. ... Aber das ist so, eine Hand wäscht die andere (Intensivinterview 1, S. 14).

Ein anderer Gesprächspartner hat als selbstständiger Handwerksmeister ebenfalls Möglichkeiten gefunden, sein Problem zu kompensieren. Er ist der einzige, der vermutet, dass er beruflich weiter gekommen wäre, hätte er gut lesen und schreiben können. Trotz seiner defizitären literalen Fertigkeiten agiert er aber erfolgreich als Selbstständiger. Jedoch hindern ihn seine Schreibschwierigkeiten daran, sich politisch zu engagieren oder seine Rechte einzuklagen, da er sich nicht blamieren möchte.

Einige schreiben das trotzdem, sie stört das nicht. Aber ich will das nicht schreiben. Also wenn ich weiß, das ist dann verkehrt, dann schreib ich das gar nicht erst (Intensivinterview 3, S. 9).

Hier werden zwei Aspekte deutlich: Erstens hemmen typische Zuschreibungen schreibungeübte Menschen daran, ihre gesellschaftlichen Rechte aktiv einzufordern oder sich gesellschaftlich zu beteiligen. Zweitens wird deutlich, dass Exklusion und Benachteiligungen zwar vorhanden sind; sie sind aber von vielen Faktoren abhängig und wirken sich nicht gleichermaßen auf alle Lebensbereiche aus. Damit soll das eklatante Problem funktionaler Analphabeten in literalen Gesellschaften, die sich durch Schnelllebigkeit von Wissen, säkularisierten Lebensbereichen und Milieus auszeichnen, nicht relativiert werden. Aber auch wenn literale Fertigkeiten für eine autarke Lebensführung immer bedeutsamer werden, entwickeln viele Menschen, die sie weniger beherrschen, Strategien des Umgangs mit diesem Problem.

3. Resümee

Die Ergebnisse unserer ethnographischen Erhebung zum Konzept von Literalität als soziale Praxis zeigen, dass Menschen ihre literalen Kenntnisse und Fähigkeiten sehr unterschiedlich nutzen und ihnen differenzierte Bedeutungen beimessen. Diese reichen von der Übernahme extern zugeschriebener Funktionen bis hin zu subjektiven, auf die eigene Person bezogenen Bedeutungen, die in der Regel nicht kommuniziert werden. Sie sind für Außenstehende kaum sichtbar und daher nur schwer nachvollziehbar – obwohl sie für das jeweilige Handeln der Personen im Rahmen sozialer Praxis grundlegend sind.

Das Wissen um subjektiv begründete literale Praktiken, die sich einer allgemeingültigen Bewertung entziehen, könnte in der Diskussion um die Professionalisierung von Personen in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit fruchtbar gemacht werden. Nicht nur die Interviewergebnisse unseres Projekts, sondern auch andere Studien weisen darauf hin, dass Personen, die in diesem Bereich tätig sind, häufig von ihren individuellen Erfahrungen und subjektiven Bewertungen zur Schriftsprache ausgehen und wenig offen sind für die Erwartungen und Bedürfnisse der Lernenden (vgl. Egloff/Jochim/Schimpf 2009, S. 19). Die geringe Passung zwischen den Erfahrungen und Bewertungen von Lehrenden und Lernenden könnte durch eine kritische Reflexion subjektiver Literalitätskonzepte der Lehrenden und einer Rezeption der Ideen von „Literalität als soziale Praxis“ aufgehoben werden.

In Bezug auf didaktisch-methodische Ansätze zur Alphabetisierungsarbeit birgt das Konzept der Literalität als soziale Praxis Möglichkeiten, den Blick auf unterschiedliche Literalitäten zu lenken. Literalitäten im Rahmen individueller Alltagspraktiken und auch literale Artefakte des öffentlichen Raums können als Lerngegenstand genutzt werden, denn sie eröffnen den Blick auf erweiterte Handlungsmöglichkeiten literaler Praktiken in öffentlichen wie in individuellen Zusammenhängen. Auf diese Weise erkennen Lernende die Vielfalt von Bedeutungszuschreibungen für literale Praktiken und können andere Standpunkte zum Lesen und Schreiben entwickeln. Verbunden mit den genutzten individuellen literalen Praktiken können sie neue in ihren Alltag integrieren und ihre Handlungsmöglichkeiten somit erweitern.

In Bezug auf die Vermittlung und Aneignung des Lesens und Schreibens im Rahmen von Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit erscheint das Konzept der Literalität als soziale Praxis als inhaltsbezogener Gegenstand besonders dazu geeignet, mit Lernenden in einen Dialog über subjektive und objektiv zugeschriebene Bedeutungen von Literalität zu treten. Das Verständnis von Multidimensionalität und Multiperspektivität der Literalität in Bezug auf ihre Funktionen, den Umgang und die Auseinandersetzung mit Schriftsprache relativiert die dominanten, gesellschaftlich definierten Praxen von Literalität und verleiht alltagsweltlichen Praxen einen höheren Stellenwert.

Literatur

- Barton, D./Hamilton, M. (1998): *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London
- Egloff, B. (1997): *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“*. Frankfurt a.M.
- Egloff, B./Jochim, D./Schimpf, E. J. (2009): Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit – Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, H. 4, S. 11–22
- Grotlüschen, A./Rieckmann, W. (2011): *leo. – Level-One Studie. Kurzbericht. Förderkennzeichen: W135900*. Hamburg
- Krotz, F. (2005): *Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung*. Köln
- Linde, A. (2008): *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Münster

- Street, B. (1992): Sociocultural Dimensions of Literacy: Literacy in an International Context. In: Unesco Institute of Education: The Future of Literacy and the Literacy of the Future. Report of the Seminar on Adult Literacy in Industrialized Countries. Hamburg, S. 41–53
- Street, B. (1995): Literacies in Theory and Practice. Cambridge Studies in Oral and Literate Culture. 3. Aufl. Cambridge
- UNESCO (2010): Education for all. Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized. Paris. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf> (Stand: 03.03.2011)
- Zeuner, C./Pabst, A. (2011): „Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie. Bielefeld

Stephan Drucks/Ullrich Bauer/Tuba Hastaoglu

Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus

Die LEO-Studie (Grotlüschen/Riekmann 2011) beziffert den Anteil funktionaler Analphabet/inn/en in Deutschland auf inzwischen knapp zehn Prozent der Bevölkerung. Diese geschätzte Quantifizierung stimmt weitgehend mit internationalen Studienergebnissen überein. Gleichzeitig wächst national wie international der Bedarf an einer genauen Differenzierung der Zielgruppe. Es ist als sicher anzunehmen, dass die 13.000 Personen in Deutschland, die in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen lernen (von Rosenblatt/Bilger 2011), genau so wenig einen repräsentativen Querschnitt aller funktionalen Analphabet/innen abbilden wie die Teilnehmenden in Kursen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, die im Jahr 2008 fast 17.000 Neuaufnahmen verzeichneten (BAMF 2008, S. 13). Welche Personenprofile und Charakteristika aber haben die Betroffenen? Wird der bisherige Forschungsdiskurs der Komplexität von Bildungs- bzw. Grundbildungsarmut gerecht?

Der vorliegende Beitrag versucht hierauf Antworten zu geben. Er geht davon aus, dass die Bemühungen zur Differenzierung der Zielgruppe im Rahmen der Grundlagenforschung gegenwärtig noch nicht abgeschlossen sind und dass der anwendungsbezogenen Forschung und der Praxisforschung noch geeignete Instrumente zur zielgruppenspezifischen Ausrichtung von Grundbildungsangeboten fehlen. Mit Bildungs- bzw. Grundbildungsarmut werden, so die Kernargumentation des Beitrages, Konfigurationen der Abweichung von schulischen Normbiografien beschrieben, die einerseits in der extremen Ausformung (d.h. extremer Bildungsarmut) begriffen werden muss, d.h. als das Nicht-Verfügen über notwendige Handlungsressourcen, wie die Basiskompetenzen Lesen und Schreiben. Darüber hinaus muss die Abweichung in der Genese als Zusammenwirken sozialstruktureller Faktoren und spezieller biografischer Verlaufskarrieren begriffen werden. Die vorzustellende Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus soll diese Dimensionen und ihr Zusammenwirken erörtern.

1. Die Eingrenzung des funktionalen Analphabetismus

In Deutschland wird funktionaler Analphabetismus primär als nicht ausreichende Fähigkeit zum Lesen, Schreiben und Verstehen von Texten in einer geforderten Schul- und Amtssprache bestimmt (Drecolll 1981; Döbert-Nauert 1985; Hubertus 1991), während die UNESCO (1994) primär auf Chancen zu gesellschaftlicher Teilhabe rekurriert. Die Tatsache, dass die „Funktionalität“ schriftsprachlicher Kompetenzen über normierte Grenzen definiert wird, bindet die Phänomenologie des funktionalen Analphabetismus eng an die der Lese-Rechtschreib-Schwäche. Ein analytischer Zu-

gang zu Teilhabe-Barrieren verlangt dabei, die Variation von Schriftgebrauchs-Normen nach sozialen, institutionellen und historischen Kontexten zu differenzieren und dabei jeweils die Rolle von technischen Skills, Medienkompetenzen, Verhaltenskodizes usw. zu beachten. Eine solche Offenheit, erweitert durch die Einbeziehung regional, international sowie feld- und milieuspezifisch unterschiedlicher Normen funktionalen Schriftgebrauchs, bringt Unschärfen mit sich. Diese können konstruktiv genutzt werden, schränken aber die Möglichkeiten einer universalen Eingrenzung des funktionalen Analphabetismus über Kompetenzgrenzen ein. Fest steht allein, dass gesellschaftliche Teilhabe-Barrieren ein Potenzial funktionaler Analphabeten/inn/en schaffen.

Ein alternativer Ansatz zur Eingrenzung der Zielgruppe führt Teilhabe-Barrieren vorrangig auf benachteiligende Lebensumstände zurück, die den Erwerb von Schriftsprachkompetenz als ungünstige Lern- und Kontextfaktoren am deutlichsten beeinflussen können. Unsere Arbeit an einer Idealtypologie zielt darauf ab, diesen auf Ursachen von Teilhabe- und Schriftproblemen zielenden ätiologischen Zugriff mit einer Systematik gebündelter Informationen zu versehen. Die Idealtypologie soll hier zusammengefasst und mit Anwendungsbeispielen vorgestellt werden.

Dabei zeigt sich die Relevanz übergreifender Muster der Bildungsarmut bzw. der Bildungsbenachteiligung für die Analyse des funktionalen Analphabetismus. Bildungsbenachteiligte rekrutieren sich überwiegend aus Milieus mit wenig Bildungserfolg und ethnisch marginalisierten Gruppen. Bildungsarmut ist ursächlich bedingt durch selektive Barrieren der Chancenzuweisung in den Systemen der Allgemeinbildung und der Ausbildung, die Teil der gesellschaftlichen Reproduktion von Ungleichheitsstrukturen sind. Der ätiologische Ansatz führt das Phänomen des funktionalen Analphabetismus weit in den Bezugsrahmen eines soziologischen Zugriffs hinein und erweitert die Problemsicht: Die Einbettung individueller Betroffenheit in strukturelle, kontextuelle und biografische Problemzusammenhänge wird erkennbar – und damit eine gesellschaftliche Problematik. Dabei wird die Verantwortung für Entstehung und Beseitigung von Bildungsarmut – und damit von funktionalem Analphabetismus – analytisch vom Individuum gelöst.

2. Zum Ansatz der Idealtypenbildung

Die Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus wird im Rahmen des durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Verbundvorhabens „Chancen erarbeiten“ im Teilprojekt „Handlungs- und Bildungskompetenzen bei funktionalen Analphabeten“ (HABIL) entwickelt.¹ Eine Grundlage der Typenbildung war die Verdichtung des einschlägigen Forschungsstandes zur Entstehung von Bildungs- und Teilhabearmut (Bauer u.a. 2010; Bittlingmayer u.a. 2010). Erkenntnisse

1 Das von 2008 bis 2012 geförderte HABIL-Vorhaben wird an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Prof. Dr. Uwe H. Bittlingmayer) und der Universität Duisburg-Essen (Prof. Dr. Ullrich Bauer) durchgeführt.

aus eigenen leitfadengestützten Interviews mit 105 bildungsbenachteiligten Personen und 39 Expert/inn/en, durchgeführt in den Feldkontexten Schule, Maßnahme, Integrations- und Migrantenselbstorganisation, Volkshochschule, Zeitarbeit und informelle Netzwerke (siehe Abb. 1) wurden induktiv eingebracht. Durch die Nutzung als Heuristik zur Interviewinterpretation wird die Idealtypologie weiter entwickelt.

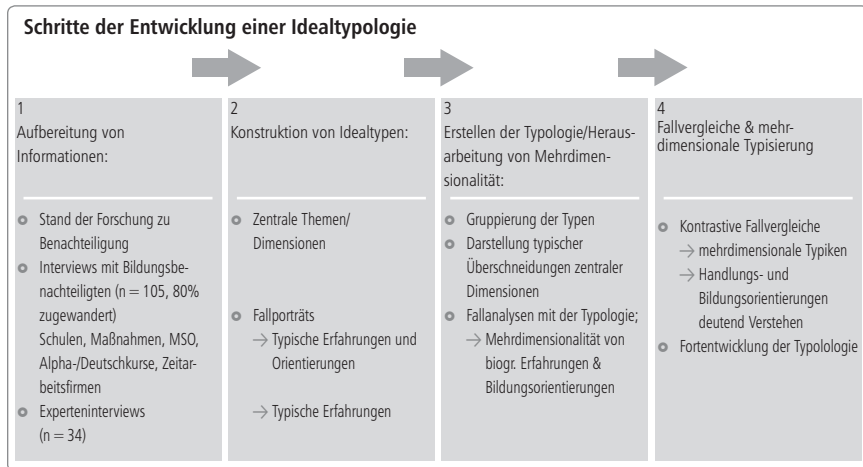


Abbildung 1: Entwicklung der Idealtypologie – methodisches Vorgehen (eigene Darstellung)

Methodik

Die Erarbeitung von Idealtypen ist methodologisch an Max Weber orientiert. Idealtypen werden als Kategorien vorgestellt, deren *Prägnanz* aus ihrem Platz in Kategoriengruppen (Typologien) resultiert. Dies sind oft dichotome Begriffspaare oder Dreiergruppen, in unserem Fall eine Matrix von zwölf Idealtypen (siehe Abb. 2).² Dahinter liegen ausführliche Merkmals- bzw. Ausprägungsbeschreibungen. Nur auf den ersten Blick entsprechen die Idealtypen derart realen Typen, dass sie einander ausschließen. Eine Eins-zu-Eins-Zuordnung empirischer Fälle zu Idealtypen würde aber das spezifische Deutungspotenzial eines Verfahrens *mehrebenenanalytischer* Typenbildung (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007) auslassen.

Die Potenz der Zuordnung von Empirischem zu Idealtypischem besteht in einer mehrdimensionalen Beschreibung eines Falles entlang der ganzen Typologie. Über Fallvergleiche werden konkrete Typiken von Bildungsbenachteiligung sukzessive identifiziert und auf ihre Generalisierbarkeit geprüft (ebd. 2007). Das Vorgehen ist also im

² Es ist ein klassisches Vorgehen soziologischer Theoriebildung, Idealtypen auszuarbeiten und einander gegenüberzustellen: Max Weber (1980) konturiert so z.B. Herrschaftsformen und Handlungsrationalitäten, Ferdinand Tönnies (1963) „Gemeinschaft und Gesellschaft“, Norbert Elias (1983) „Engagement und Distanzierung“.

Wesentlichen komparativ (Nohl 2007; 2008) und „abduktiv“, verstanden als offen für einen kreativen, immer neue Erkenntnisse ermöglichenden Umgang mit der Empirie (Hoffmann 2003).

Der Raum der Idealtypen

Wir illustrieren hier die Idealtypen als verdichtete Auflistung (siehe Tab. 1) sowie im räumlich dargestellten Zusammenhang der Typologie (siehe Abb. 2): Im vertikalen Kontinuum steigt – wie auf der Herrschaftsachse in Pierre Bourdieus Sozialraummodell (Bourdieu 1982; Vester 2001) – die Dichte des verwertbaren Kapitalvolumens (ökonomisches und kulturelles Kapital) von unten nach oben. Idealtyp 1 steht für Bildungsarmut, Herkunft aus und Verbleib in durch Ressourcenarmut geprägten Milieus. Subtyp 1a rekuriert auf die Schule als zentrale Instanz der Status- und Chancenzuweisung, die Bildungskarrieren, je nach Passung von herkunftsspezifischen Eigenschaften und Schulnormen, privilegieren oder benachteiligen kann. Kontrapunkt ist Idealtyp 2, bzw. das Privileg, Schriftsprach-Probleme mit den Ressourcen des Herkunftsmilieus kompensieren zu können (Bittlingmayer u.a. 2010).

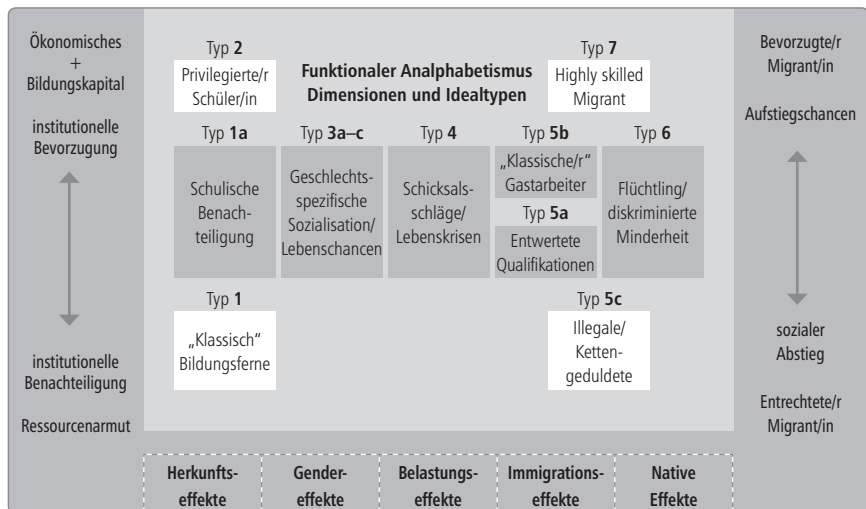


Abbildung 2: Die Idealtypologie in räumlicher Darstellung (heuristische Matrix) (eigene Darstellung)

Rechts im Raum der Idealtypen ist ein Kontinuum von Lebenssituationen zugewandelter Gruppen aufgespannt, reichend von einem politisch bevorzugten Aufenthaltsstatus (etwa durch die Green Card) bis hin zu Formen umfassender politischer Entrechtung. An den Polen stehen sich der „highly skilled migrant“ (Typ 7) und die durch prekären oder fehlenden Aufenthaltsstatus geprägte Lebenslagen (Typ 5c) einander gegenüber. Idealtyp 5 bildet verschiedene, mit der Immigration verwobene aufenthaltsrechtliche,

ausländerpolitische und soziale Bedingungen in Deutschland ab. Dazu gehören sozialer Abstieg nach einer Entwertung beruflicher und anderer kultureller Qualifikationen (Typ 5a) sowie die „klassische“ Gastarbeiterkonstellation (Typ 5b), in der die Personen bilateralen politischen Abkommen folgend zu einem befristeten Einkommenserwerb zuziehen, ohne Anspruch auf langfristige Integration und systematischen Erwerb deutscher Schrift zu haben. Eigenständig steht Idealtyp 6 für native Schriftsprach-Problematiken, die nicht erst migrationsbedingt in einer Zweit- oder Zusatzsprache, sondern bereits in der Erstsprache entstehen, weil ein Zugang zu Schulbildung nicht vorhanden ist oder verwehrt wird.

Idealtyp	Zentrale Merkmale (Milieus)	Effekte
1) „klassisch“ Bildungsferne	Aufwachsen und Verbleib im ressourcenschwachen Milieu*	soziale Herkunft und Bildungsinstitutionen
1a) schulische Benachteiligung	schulischer Misserfolg/Bildungsabstieg durch schulische Behinderung: Rückstellung, Abschulung und/oder Förderschule statt flexibler Schullaufbahnen und passender Förderung	
2) privilegierte Schüler/innen	privilegiertes Herkunftsmilieu; Eltern und Schule fangen ggf. Leistungsprobleme auf (Konsens Gymnasialeignung)**	
3a) Arbeitermädchen vom Lande	biografisch frühe Einbindung in ressourcenschwache ländliche Familienökonomie und wenig/kein Schulbesuch im Kontext normativer Mädchen-/Frauenbilder	geschlechtsspezifische Sozialisation/Lebens- chancen
3b) männliche Hauptschüler mit Passungs-Problem	herkunftsbenachteiligte männliche Heranwachsende zwischen Rollenerwartungen lebensweltlicher Milieus und schulischem Mittelschicht-Bias; widersprüchliche Sozialisationserfahrungen und Handlungsimperative	
3c) Rollenzumutungen in der Schule	weibliche Heranwachsende, in der Schule konfrontiert mit berufsbezogenen Hierarchieerwartungen und entsprechenden (oft rassistischen) Frauenbildern; Resilienz abhängig von Milieu/Ressourcen/Kapital	
4) Schicksalsschläge / Lebenskrisen	Lebenskrisen und Bewältigungsdruck binden Ressourcen → Bildungshemmung; viele kritische Ereignisse zeigen milieuhängige Prävalenzraten; Bewältigungschancen abhängig von der Verfügbarkeit sozialer und öffentlicher Ressourcen	Krisen/Belastungen/ Bewältigungs- anforderungen
5a) entwertete Qualifikationen	mittel- bis hochqualifizierte Zugewanderte; Qualifikationen in Deutschland durch rechtliche Integrationsbarrieren und/oder am Arbeitsmarkt entwertet → ökonomischer und sozialer Abstieg	Bedingungen der Immigra- tion und des Aufenthaltes in Deutschland
5b) „klassische“ Gastarbeiter/innen	im Sinne interessengleicher Politik-Strategien von Herkunfts- und Einreiseland zu temporärer Erwerbsarbeit zugereiste, dann dauerhaft niedergelassene Menschen; erst spät konfrontiert mit integrationspolitischer Pointe des Schriftdeutsch-Erwerbs	
5c) Illegale/ Kettengeduldete	prekärer/fehlender Aufenthaltstitel, ohne Zugang zu öffentlichen Ressourcen, Bildung, Arbeit und zu Optionen der Aufarbeitung von Diskriminierungs- und Fluchterfahrungen; prekäre Lebensverhältnisse, hohe psychische Belastung; Integration politisch-institutionell verunmöglicht	

6) Flüchtlinge/ diskriminierte Minderheit	Menschen, die aufgrund schlechter Lebensbedingungen bzw. Lebensrisiken im Kontext gruppenbezogener Diskriminierung und Verfolgung aus einem anderen Land nach Deutschland migrieren	Bedingungen im Herkunftsland
7) highly skilled migrants	Zuwanderung mit hoher Qualifikation für Branchen bzw. Felder mit internationalen Verkehrssprachen, die die ökonomisch-politische Nachfrage in Deutschland genau bedienen; weder Aufforderung noch Motivation zu systematischem Erwerb deutscher Schriftsprache	Herkunftsland, Immigration, Deutschland
*Idealtypisch sind „Traditionslose Arbeitermilieus“ (in Anlehnung an die Milieutypologie von Vester u.a. 2001). **Idealtypisch sind das „Postmoderne Milieu und das Liberal-Intellektuelle Milieu“ (Vester u.a. 2001).		

Tabelle 1: Idealtypen, Merkmale und Wirkdimensionen (Effekte) in der tabellarischen Darstellung (eigene Darstellung)

Zwischen den Herkunfts- (links) und Migrationseffekten (rechts) bildet der Raum der Idealtypen unterschiedliche Kraftfelder ab: Geschlechtsspezifische Muster der Sozialisation kommen in allen sozialen Gruppen zur Ausprägung; sie werden dennoch sehr unterschiedlich wirksam. Der Typ 3 beschreibt idealtypisch das „Arbeitermädchen vom Lande“ (Typ 3a), schulische Passungsprobleme männlicher Jugendlicher (Typ 3b) sowie die Konfrontation von Schülerinnen mit Ungleichheits- und Hierarchievorstellungen (Typ 3c). Kritische Lebensereignisse (Typ 4), wie Todesfälle, Verletzungen und psychische Erkrankungen, treten wiederum universal auf. Prävalenz, Mortalität und Bewältigungsressourcen variieren jedoch deutlich und sind in unterprivilegierten Milieus besonders ungünstig. Effekte von Lebenskrisen, Belastungen und Bewältigungsanforderungen sind zudem eine generelle Interpretationsdimension, die Stresserfahrungen und Traumata von Fluchtmigrant/inn/en (Typ 6) genauso betrifft wie die „dauerhaften“ kritischen Lebensereignisse (Filipp/Aymanns 2009) Ressourcenarmut und schulische Benachteiligung.

3. Die Nutzung der Typologie als Heuristik fallbezogener Auswertung

Im Folgenden zeigen wir vier Fallporträts, konzentriert auf wesentliche Gemeinsamkeiten und Kontraste. Sie alle sind jeweils auf ihre Weise durch Herkunftseffekte geprägt, die dem Idealtyp 1 entsprechen, und kontrastieren deutlich mit Idealtyp 2, d.h. ihre Schriftsprach-Probleme werden nicht kompensiert, sondern verstärken alle anderen Teilhabe-Barrieren. Im Fallvergleich kommen Muster extremer Bildungsbenachteiligung als „Typiken“ zum Vorschein.

Fallporträt 1: Herr Krause, Arbeitersohn vom Land – ein Leben mit der Arbeit. Prototypischer Idealtyp 1 der älteren Generation sowie Idealtyp 4 (Vollwaise)

Der Mitte der 1930er Jahre geborene Herr Krause³ wächst in einem bäuerlichen Umfeld auf. Seine Eltern verrichten Hilfstätigkeiten auf einem Bauernhof. Als Kind hilft

3 Bezeichnungen identifizierbarer Personen und Orte sind pseudonymisiert.

er dort bei der Erwirtschaftung des Familieneinkommens. Der Mittelpunkt seines Lebens sind der Hof und die Arbeit dort, was neben seiner sozialen Herkunft ganz entscheidend kritischen Lebensereignissen, insbesondere dem Verlust seiner Familie, geschuldet ist: Als er zwölf Jahre alt ist, versterben beide Eltern. Die älteren Brüder ziehen in die Stadt, um eine Einkommensmöglichkeit zu finden. Durch die Weiterbeschäftigung als Knecht auf dem Hof bleibt Herr Krause während seines Berufslebens in seinem früheren familiären Umfeld verhaftet. Im Laufe seines Lebens erwirbt Herr Krause ausreichend Rentenansprüche für einen relativ frühen und komfortablen Lebensabend. Im Seniorenheim, in dem er nun seit über 20 Jahren lebt, zeigt er ein ausgeprägtes, auf handwerkliche Arbeit bezogenes Kompetenzbewusstsein: Als tatkräftige „rechte Hand“ des Hausmeisters ist er sehr kommunikativ und beliebt.

Neben dem Verbleib in einem Milieu der Unterprivilegierung und positiver Identifikation mit handwerklicher Arbeit zeigt der Idealtyp 1 hier die Dimension des Ausschlusses von Schulbildung. Herr Krause akzeptiert die Zuschreibung, „lernbehindert“ zu sein, die vermutlich weniger auf Lerndiagnostik als auf einer Voreingenommenheit aufgrund seiner Herkunft und Stellung beruhte. Genuin genderspezifische Bildungsbenachteiligung (Typ 3) wird nicht sichtbar; einen Migrationshintergrund (Typ 5–7) hat er nicht. Klassische Bildungsbenachteiligung, schulische Stigmatisierung und Bildungsexklusion sowie prägnante Schicksalsschläge sind die zentralen Wirkdimensionen seiner Biografie.

Fallporträt 2: Frau Özdemir, Arbeitertochter vom Land – Kampf um Freiräume nach Heirat und Migration. Prototypischer Idealtyp 1 der älteren Generation, zugewandert sowie Typ 3a und 4 (Halbwaise)

Frau Özdemir arbeitet wie Herr Krause als Kind mit der Familie in unselbstständiger Landarbeit. Von fünf Geschwistern kann nur einem Bruder der Zugang zu schulischer Bildung ermöglicht werden, bevor der für Frau Özdemir sehr frühe Tod des Vaters die ökonomische Situation verschärft. Mutter und Töchter verrichten Feld- und Hirtenarbeit, was einen Schulbesuch nicht zulässt. Offensichtlich hierarchische Geschlechterrollen und männlich dominierte Entscheidungsfindung berichtet Frau Özdemir erst für die Zeit nach ihrer Heirat. Während ihr Ehemann in Deutschland arbeitet, verbietet der Schwiegervater explizit den Schulbesuch der Tochter, nach der Familienzusammenführung untersagt er Frau Özdemir den Wunsch nach Erwachsenenbildung, der Tochter verbietet er zu studieren. Mutter und Tochter ermutigen sich seitdem gegenseitig im Bemühen um Freiräume.

Trotz der Geburt in einem anderen Land ähnelt das Muster der Bildungsferne (Idealtyp 1 und 1a) dem von Herrn Krause, der ebenfalls als angestellter Landarbeiter aufwächst, von der Schulbildung ausgeschlossen ist und sich nach einem familiären Todesfall in einer Situation definitiver Alternativlosigkeit (Typ 4) befindet. Kontraste bilden die Fremdbestimmung aufgrund der Geschlechterrollen, das dadurch verstärkte alltägliche Empfinden der Bildungsbenachteiligung sowie die vollständige Entwertung

landwirtschaftlicher Kompetenz nach der Zuwanderung (Typ 5a) im Familiennachzug der Gastarbeitergeneration (Typ 5b). Frau Özdemir ist insofern eine Arbeitertochter vom Lande (Idealtyp 3a) mit Migrationshintergrund und nativem Schriftsprach-Problem (Typ 6).

In Frau Özdemirs Heimat wird die Schulpflicht, insbesondere für Mädchen, langsamer durchgesetzt als in Deutschland. Aber auch für Herrn Krause griff keine Pflicht und schon gar kein Recht auf Schulbildung. Das Stigma der „Lernbehinderung“ schloss ihn per se von regulärer Schulbildung und lukrativen Arbeitsmärkten aus (Pfahl 2008). Wie nah oder fern zu diesen beiden liegen nun Muster der Bildungsbenachteiligung bei der heutigen Schülergeneration? Dazu nun zwei Beispiele:

Fallporträt 3: Bernd, Arbeitersohn aus der Stadt – „Cooling-out“ der Berufswünsche durch die Schule. Prototypischer Idealtyp 1, Schülergeneration der nicht privilegierten Idealtypen, speziell Typ 1a

Bernd wird während einer schulabschluss- und berufswahlorientierenden Maßnahme im Alter von 18 Jahren interviewt. Er ist ein Stadtkind, das eine allgemeine Schulpflicht erfüllt hat. Aber auch er arbeitet früh und selbstverständlich mit in einer ressourcen-schwachen, abhängig und gering qualifiziert arbeitenden Familie. Seine Eltern sind Fabrikarbeiter und verrichten zusätzlich Heimarbeiten, in die er als Kind informell, später „selbstständig“ einsteigt. Aus dieser Arbeit und aus handwerklichen Hausarbeiten schöpft Bernd ein Kompetenzbewusstsein („*Handwerklich hab ich einiges drauf!*“), auf das Grund- und Hauptschule aber nicht aufbauen. Die Grundschullehrerin kann Bernd nach seinen eigenen Angaben nicht darin unterstützen, seine Schriftlernprobleme zu bewältigen. Im ersten Praktikum zur Berufsfindung wird er als Hilfskraft ausgenutzt. Er verwirft seinen ursprünglich mit viel Interesse besetzten Berufswunsch, Elektriker zu werden, und begründet dies mit zu hohen Schrifthanforderungen. Die geringe Förderung beim Lesen und Schreiben verstärkt also das „Cooling-out“ der Zukunftspläne und schmälert die ohnehin geringen Selbstbestimmungs- und Teilhabe-Chancen. Für den Wechsel in eine Übergangsmaßnahme muss Bernd einen zentralen Nebenerwerb aufgeben. Bernd ist ein klassisch Bildungsferner, bei dem schulische Unterförderung (1a) und kritische Lebensereignisse aneinander gereiht sind (Typ 4). Als „kritisch“ können hier sowohl die Erfahrung permanenter Ressourcenknappheit, als auch die Etappen und Übergänge der Bildungsbiographie gelten, an denen jeweils Selbstbestimmung und Entfaltungsmöglichkeiten eingeschränkt werden.

Fallporträt 4: Can, immigrierter Junge vom Land – mehrfachbenachteiligt in zwei Ländern, haltlos. Prototypischer Idealtyp 1, Schülergeneration der nicht privilegierten Idealtypen

Can nimmt an der gleichen Bildungsmaßnahme teil wie Bernd, ist durch viele Rückstellungen aber zwei Jahre älter. Wie Frau Özdemir ist Can im Heimatland in die landwirtschaftliche Existenzsicherung seiner mittellosen und bildungsfernen Familie invol-

viert und verliert mit dem Umzug in eine deutsche Stadt entsprechendes Kulturkapital und Kompetenzbewusstsein (Typ5a). In seiner Heimat wird Can als Angehöriger einer Sprachminderheit politisch diskriminiert und zudem in der Schule permanent geschlagen (Typ 6/4). Die Emigration ist für ihn ein kritisches Lebensereignis zu einem bildungsbiographisch desaströsen Zeitpunkt, nämlich zu früh für einen Schulabschluss im Herkunftsland. Rückstufungen und das Ignorieren eines schriftsprachlichen Förderbedarfs setzten sich als Formen schulischer Benachteiligung in Deutschland fort (Typ 1a). Wie Bernd erlebt Can das „Ausköhlen“ beruflicher Zukunftserwartungen. Auch er wird im Praktikum als Hilfsarbeiter ausgenutzt, hier ein weiterer Migrationseffekt, sofern dies die Ethnic Community betrifft, deren Angebot sozialer Integration über „Jobs“ die Berufsorientierung im Sinne des Praktikums unterläuft. Durch Nutzung dieses Sozialkapitals gerät Can zwischen widersprüchliche Sozialisationserfahrungen und Rollenerwartungen (Typ 3b) und in ein sogenanntes „Bildungsdilemma“ (Fong/Ooka 2000). Als er seinen jahrelang bei einem Landsmann erworbenen Zuvordienst für die Maßnahme aufgeben muss, verliert er Halt und Orientierung.

4. Diskussion und Fazit

Die Fallbeschreibungen umfassen zwei Generationen, die in ressourcenarmen Familien mit eingeschränkten Bildungs- und Lebensgestaltungschancen aufwachsen. Schulbildung erschien dem Rentner Herrn Krause und der gerade in das Rentenalter eintretenden Frau Özdemir geradezu ausgeschlossen. Die von den Schülern Bernd und Can berichtete schulische Benachteiligung (Typ 1a) betrifft – zwar nicht in der heutigen Form, sondern als Funktion schulischer Zuteilung herkunftsabhängiger Teilhabe-Chancen – auch Herrn Krause ganz eindeutig. Mit der zumindest zeitweise genderbezogen benachteiligten Frau Özdemir haben die anderen drei gemeinsam, dass sie sich parallel zum Ausschluss von Bildungschancen durch landwirtschaftliche oder ausgelagerte industrielle Hilfsarbeit am Einkommen der Familie beteiligen. Dieses Muster des mehrfach benachteiligten, klassisch bildungsfernen Idealtyps 1 kann offenbar in nach Alter, Urbanitätsgrad der Sozialisationsumwelt und Geburtsland variierender Form auftreten. Sie ist übergreifend im Kontext und als Form kritischer Lebensereignisse aufzufassen, die die biografischen Verlaufskurven (in Richtung zunehmender Bildungsarmut) beschleunigen und die Wirkmuster der herkunftsspezifischen Benachteiligung verstärken. Bei drei der vier Interviewten ist schon der Zeitpunkt eines kritischen Ereignisses enorm wirksam.

Die Rückkehr von der fallorientierten Darstellung in die übergreifenden Typen macht abermals deutlich: Ein Idealtyp beschreibt eine Wirkungsgröße und keinen realen Fall bzw. keine geschlossene Gruppe. Insbesondere die Auswirkungen einer herkunftsspezifischen Ressourcenarmut, die Bedeutung einschneidender Lebensereignisse sowie geschlechts- und migrationsbedingte Benachteiligungen überschneiden sich in ihrer Wirkung. Hinzu tritt die konstante katalysierende Funktion der Schule für die Herstellung von Risikobiografien (Spies/Tredop 2006; Breyvogel 2010).

Der Mangel an flexiblen, an spezifische Förderbedarfe anpassbaren Pfade des Schulsystems (OECD 2010) verschärft eine Kumulation von Benachteiligungen, anstatt diese zu kompensieren. Aus Platzgründen hier nicht entfaltete Fälle der mittleren Generation zeigen die Verursachung von im Zusammenhang mit Schrift empfundener sozialer Beschämung durch erniedrigende und bestrafende Reaktionen auf Lernprobleme und durch „Übersehen“ von Förderbedarf und Misshandlung in der Schule. Es ist eine weithin geteilte biografische Dimension von durch soziale Herkunft und/oder Migration benachteiligten Schüler/innen, mit Schriftlernbedarfen alleingelassen und abgeschult zu werden. Die Zuweisung von Bildungs- und Lebensgestaltungschancen zeigt noch immer Grundmuster einer ständischen, patriarchalischen und ethnozentrischen Ordnung (Vester 2009). Im Zuge der Bildungsexpansion verschlechtern sich die Lernbedingungen an Hauptschulen (Solga/Wagner 2008). Die Exklusion durch Zuweisung von Lernbehinderung bleibt systematisch wirksam, wenn auch in wechselnder institutioneller und pädagogischer Form (Powell 2004; 2007). „Ethnische“ Differenzierungen führen weniger zu rassistischer, aber zunehmend zu institutioneller Diskriminierung (Diefenbach 2008; Gomolla/Radtke 2009).

Dieser Beitrag hat exemplarisch angedeutet, wie die im HABIL-Projekt (zur Systematisierung biografiewirksamer Mechanismen der Bildungsbenachteiligung) entwickelte Idealtypologie die Interpretation weiteren empirischen Materials unterstützen soll. Ein Erfolg wäre es, in Zusammenarbeit mit der Alphabetisierungspraxis einen Transfer zu entwickeln, bei dem die Idealtypologie als Unterstützung der Zielgruppenorientierung und insbesondere der Biografieorientierung dient und dabei zunehmend empirisch gesättigt wird.

Literatur

- BAMF (2008): Integration in Deutschland. Die Integrationsarbeit des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Jahresbericht 2008. URL: www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/EMN/emn-policy-report-2008-germany-de.html (Stand: 13.05.2011)
- Bauer, U. u.a. (2010): Die Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. Zwischenbericht des Forschungsprojekts „Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten“ (HABIL). URL: www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/typenbericht_051110.pdf (Stand: 13.05.2011)
- Bittlingmayer, U.H./Drucks, S./Gerdes, J./Bauer, U. (2010): Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten des wissenschaftlichen Wandels. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K.: Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 341–374
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Breyvogel, W. (2010): Krisenhafte Schülerbiografien – Eine Einführung. In: Breyvogel, W. (Hg.): Wie aus Kindern Risikoschüler werden. Frankfurt a.M.
- Diefenbach, H. (2008): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 221–245

- Döbert-Nauert, M. (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Bonn/Frankfurt a.M., S. 5
- Drecoll, F. (1981): Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Drecoll, F./ Müller, U. (Hg.): Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M., S. 31
- Elias, N. (1983): Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie, Bd. 1, Frankfurt a.M.
- Filipp, S.H./Aymanns, P. (2009): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Wiesbaden
- Fong, E./Ooka, E. (2000): The Social Consequences of Participating in the Ethnic Economy. URL: www.utoronto.ca/ethnicstudies/fong_social.pdf (Stand: 03.05.2011)
- Gomola, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden
- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Hamburg. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/02/leo-Level-One-Studie-Presseheft1.pdf> (Stand: 12.05.2011)
- Hoffmann, M.H.G. (2003): Lernende lernen abduktiv: eine Methodologie kreativen Denkens. URL: http://works.bepress.com/michael_hoffmann/25/ (Stand: 12.05.2011)
- Hubertus, P. (1991): Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie. Bremen, S. 5
- Nohl, A.-M. (2007): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 255–276
- Nohl, A.-M. (2008): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden
- OECD (2010): PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung. URL: www.oecd.org/dataoecd/34/19/46619755.pdf (Stand: 12.05.2011)
- Pfahl, L. (2008): Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert. URL: <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2008/i08-504.pdf> (Stand: 12.05.2011)
- Powell, J.J.W. (2004): Das wachsende Risiko, als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ eingestuft zu werden, in der deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaft. Berlin. URL: www.mpib-berlin.mpg.de/volltexte/institut/dok/full/nwg/NWG%20Powell%20WP2_2004.pdf (Stand: 12.05.2011)
- Powell, J.J.W. (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der „schulischen Behinderung“. In: Waldschmidt, A./Schneider, W. (Hg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld, S. 321–343
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Bonn. URL: www.grundbildung.de/fileadmin/redaktion/pdf/DVV-Projekte/Verbleibsstudie/2011-Bericht-AlphaPanel.pdf (Stand: 12.05.2011)
- Solga, H./Wagner, S. (2008): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 191–219
- Spies, A./Tredop, D. (Hg.) (2006): „Risikobiographien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden
- Tönnies, F. (1963): Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Darmstadt
- UNESCO (1994): Statement of the International Committee of Experts on Literacy. Paris 1962. Zitiert nach: Erwachsenenanalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Ein OECD/CEIR-Bericht. Frankfurt a.M. u.a., S. 254
- Vester, M. (2009): Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem. Discussion Papers No. 16. URL: www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/DP16.pdf (Stand: 13.05.2011)
- Vester, M. u.a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, 2. Aufl., Frankfurt a.M.
- Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen

Forum

Praxis- oder Wissenschaftsorientierung? Zur Steuerung der Wissensvermittlung in der universitären Weiterbildung

1. Einleitung

Seit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1998 sind auch Hochschulen verpflichtet, Weiterbildung anzubieten. Bei der Weiterbildung an Hochschulen handelt es sich – so der gängige Terminus – um *wissenschaftliche Weiterbildung*, die jedoch nicht einheitlich definiert ist. So ist nicht klar, ob wissenschaftliche Weiterbildung lediglich für Hochschulabsolvent/inn/en geöffnet sein sollte oder ob auch Menschen ohne akademische Vorbildung daran teilhaben sollen. Während in den gängigen Definitionen ausschließlich Akademiker/innen als Zielgruppe benannt werden (Wolter 2005), wird in der Definition des Wissenschaftsrats (1997) auch beruflich Qualifizierten der Zugang zum Weiterbildungsanbieter Universität ermöglicht. Jene Bevölkerungsgruppen, die hinsichtlich ihrer Bildungsmöglichkeiten benachteiligt sind, sollen entsprechend einen besseren Zugang zur Weiterbildung erhalten und an akademischer Bildung teilhaben können (Weber/Jütte 2005). Hinsichtlich der sozialen Durchlässigkeit ist Deutschland allerdings rückständig. Hier werden Personen ohne akademische Vorbildung aus vielen Bereichen ausgeschlossen (Hanft/Knust 2007). Mittlerweile existieren jedoch diverse Weiterbildungsangebote an Universitäten, die auch für Berufstätige ohne akademische Vorbildung und ohne Hochschulzugangsberechtigung geöffnet sind. Die zentralen Fragestellungen, die sich daraus ableiten lassen, können folgendermaßen zusammengefasst werden: Wie gestaltet sich die Lehre mit dieser für die Hochschule neuen Zielgruppe? Wie verändern sich der Umgang mit Wissen und die Form der Wissensvermittlung?

Weiterführend wird danach gefragt, mit welcher Motivation sich Wissenschaftler/innen in der Weiterbildung engagieren. Denn für Hochschulangehörige existieren kaum Anreize, in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu lehren. Für die Karriere und Reputation von Wissenschaftler/innen sind Forschungs- und Publikationsleistungen entscheidend. Häufig wird ein Engagement in der Weiterbildung sogar als Ablenkung von den primären Aufgaben beschrieben (Bloch 2006). Bei der Frage nach der Motivation spielt u.U. auch die neue Zielgruppe eine Rolle: Mit welchen Motiven und Erwartungen engagieren sich Wissenschaftler/innen in Weiterbildungsstudiengängen, an denen auch Nicht-Akademiker/innen teilnehmen?

Für die qualitative Analyse dieser Fragestellungen werden zwei Weiterbildungsstudiengänge an verschiedenen Universitäten vergleichend untersucht. Während der eine Studiengang ausschließlich akademisch vorgebildeten Personen vorbehalten ist,

ist der andere für alle Berufstätigen geöffnet. Abschließend werden die Ergebnisse in einen Zusammenhang mit der Steuerungsform der Studiengänge gestellt.

2. Dilemmata in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die wissenschaftliche Weiterbildung muss sich an der Nachfrage orientieren, da diese auf einem hoch kompetitiven Weiterbildungsmarkt agiert und somit in starker Konkurrenz zu anderen Weiterbildungsanbietern steht. Ein Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung kann also ohne entsprechende Nachfrage nicht zustande kommen. Weiterhin besitzt die wissenschaftliche Weiterbildung einen Dienstleistungscharakter, welcher (ebenso wie die Nachfrageorientierung) in dem traditionellen Selbstverständnis der deutschen Universitäten nicht verankert ist – denn Hochschulen organisieren das Lehrangebot in starkem Maße angebotsorientiert. Darin wird ein Grund gesehen, warum die Weiterbildung an Universitäten eine Randposition einnimmt. Denn Weiterbildungsangebote sind in erster Linie Teil des am Bedarf orientierten Weiterbildungsmarktes und erst in zweiter Linie Teil des (akademischen Bewertungskriterien unterworfenen) Wissenschaftssystems. Weiterbildung steht somit in einem Spannungsverhältnis zu der Angebotslogik der Hochschule. Wird wissenschaftliche Weiterbildung als privates Produkt verkauft, lässt sie sich leichter steuern, muss aber gleichzeitig akademische Freiheiten einbüßen. Wenn wissenschaftliche Weiterbildung als öffentliches Gut angeboten wird (öffentlicher Auftrag), bleiben diese Freiheiten hingegen erhalten, und die Steuerung wird gleichzeitig erschwert. Daher bewegt sich die wissenschaftliche Weiterbildung in dem Dilemma „managerial governance versus öffentlicher Auftrag“ (Wilkesmann 2010, S. 33ff.).

Das für die Lehre zentrale Dilemma „Praxis- versus Wissenschaftsorientierung“ ergibt sich aus genau dieser Nachfrageorientierung. Während das grundständige Studium angebotsorientiert ausgerichtet ist und die Lehrenden sich somit nicht an der Nachfrage der Studierenden orientieren müssen, muss die wissenschaftliche Weiterbildung dies tun. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Teilnehmenden als Berufspraktiker/innen anwendbares Wissen erwarten (Praxisorientierung), stellt sich die Frage, ob „Wissenschaft“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung trotz der Nachfrageorientierung überhaupt vermittelt werden kann (Wilkesmann 2010). Der vermutete Gegensatz zwischen Praxis- und Wissenschaftsorientierung wird in der empirischen Analyse anhand der Systematisierung von Umgangsstrategien mit Wissen nach Habermas (2009) erfolgen. Habermas beschreibt unterschiedliche Wissensformen, die in der Seminardurchführung der wissenschaftlichen Weiterbildung von Relevanz sein können. Dabei stellt er u.a. einen reflexiven und instrumentellen sowie einen wissenschaftsbezogenen und erfahrungsbezogenen Umgang mit Wissen einander gegenüber. Der *reflexive* Umgang mit Wissen ist durch einen kritischen Zugriff auf das Wissen gekennzeichnet, so dass alternative Interpretationen von Informationen und Wissen möglich sind und die vielfältigen Aspekte eines Themas gemeinsam mit den Lernenden

erschlossen werden können. Dabei geht es vor allem darum, dass die Teilnehmenden Sachverhalte oder Problemstellungen analysieren und verstehen sowie strukturelle Zusammenhänge erkennen. Beim *instrumentellen* Umgang mit Wissen wird dem Wahrheitsgehalt des Wissens in hohem Maße vertraut. Es wird nicht auf vielfältige Aspekte des Wissens verwiesen, sondern das Thema bzw. Handlungsproblem wird eingeführt. Aus dem Wissen werden Schlussfolgerungen in Form von Techniken und Instrumenten abgeleitet, so dass Kausalitäten zwischen Wissen und praktischem Handeln suggeriert werden. Greifen die Lehrenden auf kodifiziertes Wissen zurück und thematisieren sie ausschließlich systematisiertes, wissenschaftliches Wissen, handelt es sich um einen *wissenschaftsbezogenen* Umgang. Durch diese Wissensvermittlung soll die Kluft zwischen dem Wissen der Lernenden und dem wissenschaftlichen Wissen überwunden werden. Beim *erfahrungsbezogenen* Umgang mit Wissen stehen hingegen die subjektiven Erfahrungen der Lernenden im Vordergrund, da in diesem Fall davon ausgegangen wird, dass Lernen nicht ohne das Anknüpfen an Vorwissen stattfinden kann. Hier werden also die Erfahrungen, Interessen und Probleme der Teilnehmenden fokussiert.

Ein weiteres Dilemma ergibt sich aus der Motivation, die der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung bzw. dem Engagement, in der Weiterbildung zu lehren, zugrunde liegt. Die Frage ist, ob Teilnehmende und Lehrende intrinsisch motiviert sind oder lediglich aus Geld- oder Karrieregründen an der Weiterbildung teilnehmen bzw. in der Weiterbildung lehren, was einer extrinsischen Motivation entsprechen würde. Sollten die Beteiligten intrinsisch motiviert sein, kann diese Motivation durch externe Anreize verdrängt werden. Das Dilemma „extrinsische versus intrinsische Motivation“ ergibt sich also aus dem Verdrängungseffekt, den externe Anreize auf eine intrinsische Motivation haben können (vgl. Wilkesmann 2010, S. 36f.). Das vierte von Wilkesmann entwickelte Dilemma „Grenzstelle versus Außenstelle“ ist für die weiteren Ausführungen nicht von Relevanz.

3. Vergleichende Analyse des Umgangs mit Wissen

Die folgenden Ausführungen sind Ergebnisse einer vergleichenden Fallstudie, in der 21 leitfadengestützte Interviews mit Professor/inn/en (9) und Teilnehmenden (12) wissenschaftlicher Weiterbildung geführt wurden. Das Sample wurde aus zwei verschiedenen Weiterbildungsstudiengängen im Bereich „Management“ an zwei Universitäten zusammengestellt, von denen der eine mit einem Zertifikat abschließt, während der andere in einen akkreditierten Masterabschluss mündet.

Interviewpartner/ innen	Bildungsabschluss	Studiengang	Anzahl der Interviewten	Berufsgruppe
Teilnehmende	Hochschulabschluss	Master	5	öffentliche Verwaltung
		Zertifikat	3	freie Wirtschaft
	Mittlere Reife oder Hauptschulabschluss	Zertifikat	4	freie Wirtschaft

Interviewpartner/ innen	Position	Studiengang	Anzahl der Inter- viewten	Wissenschafts- disziplin (Hoch- schulform)
Dozent/inn/en	Professor/in	Master	3	Sozialwissenschaften (Universität) Informatik (Universität) Sozialwissenschaften (Universität)
		Zertifikat	6	2: BWL (Universität) 2: Psychologie (Universität) BWL (Fachhochschule) Jura (Fachhochschule)

Tabelle 1: Samplestruktur (eigene Darstellung)

Die beiden Institute, die die Weiterbildung anbieten, sind zentrale wissenschaftliche Einrichtungen ihrer jeweiligen Universität. Unter den interviewten Teilnehmenden des Zertifikatsstudiengangs waren überwiegend Personen, die im Vorfeld nicht studiert hatten. Die Interviewten wurden zunächst gebeten, ihren beruflichen Hintergrund bzw. ihren wissenschaftlichen Werdegang sowie ihre Motivation für die Teilnahme an der Weiterbildung bzw. das Engagement in der Lehre zu schildern. Weiterhin sollten die Teilnehmenden beschreiben, was sie inhaltlich von den weiterbildenden Veranstaltungen erwartet haben und wie sich die Lehre aus ihrer Sicht darstellt. Die Lehrenden wurden zu ihren Lehrveranstaltungen befragt, insbesondere im Hinblick auf die inhaltliche und didaktische Ebene. Die Professor/inn/en sollten darüber hinaus aus ihrer Perspektive erläutern, welche Inhalte von den Studierenden verlangt bzw. gewünscht werden. Die Interviews wurden mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2008) ausgewertet.

3.1 Umgang mit Wissen in der Lehre

In beiden Studiengängen wird *Wissen* auf unterschiedliche Art und Weise vermittelt. Grundsätzlich kann bei den Professor/inn/en des Zertifikatsstudiengangs eher ein instrumenteller und erfahrungsbezogener Umgang nachgezeichnet werden. Die Lehrenden betonen, dass der berufliche Hintergrund der Teilnehmenden Ausgangspunkt der Lehre sein müsse und geben den Teilnehmenden teilweise konkrete Handlungs-

empfehlungen für den beruflichen Alltag, z.B.: „Dann kriegen sie jetzt sofort technische Hinweise, die ihnen nachher übermorgen in ihrem Beruf eine Hilfestellung geben“. Dieses Ergebnis ist gerade deshalb von Interesse, weil alle Professor/inn/en deutlich machen, dass sich die Lehre in der Weiterbildung fundamental von der grundständigen Lehre unterscheidet.

Im Kontrast dazu beschreiben die Professor/inn/en des Masterstudiengangs die Lehre nahezu identisch mit jener eines konsekutiven Masterstudiums.¹ Entsprechend pflegen sie einen ausgeprägten reflexiven und überwiegend wissenschaftsbezogenen Umgang mit Wissen. Sie wollen den Studierenden helfen, beruflich relevante Problemstellungen zu reflektieren und zu verstehen, ohne daraus konkrete Handlungsanleitungen abzuleiten:

Wir sagen unser'n Studis auch, wir bringen euch nicht, wie in ander'n Weiterbildungsunterricht, bei, wie man Zielvereinbarungen macht. Sondern uns geht es darum, euch die Hintergründe von den Verfahren zu zeigen, oder von den Managementtools, wie das die Leute manchmal nennen, mit denen ihr in der beruflichen Praxis zu tun habt. Ja oder wenn's um Mitarbeitergespräche geht, was passiert da eigentlich. Ja und da geht's, heben wir beispielsweise ganz stark darauf ab, dass in Mitarbeitergesprächen oder Personalbeurteilungen ganz häufig so Stereotypen eine Rolle spielen. Wahrnehmungsverzerrungen und dergleichen.

Die Professor/inn/en in der wissenschaftlichen Weiterbildung berücksichtigen offensichtlich die Vorbildung der Teilnehmenden, so dass dann ein hohes Maß an Wissenschaftlichkeit vermittelt wird, wenn die Teilnehmenden aus der Perspektive der Lehrenden über die notwendigen Qualifikationen bzw. anschlussfähigen Kompetenzen verfügen, mit wissenschaftlichem Wissen umzugehen. Dementsprechend gliedert sich auch der Umgang mit Wissen nach den Studiengängen. Dabei fällt weiterhin auf, dass sich bei den Professor/inn/en in der wissenschaftlichen Weiterbildung weitere Ähnlichkeiten nach Disziplin und Werdegang abzeichnen. So zeichnen sich die Psychologie-Professoren durch einen ähnlichen Umgang mit Wissen aus (siehe Abb. 1). Ebenso verhält es sich mit den Fachhochschulprofessoren, die über berufspraktische Erfahrung in ihrem Lehrgebiet verfügen, und den Wirtschaftswissenschaftler/inne/n, die in der Abbildung jeweils nah beieinander liegen. Die interviewten Professor/inn/en des Masterstudiengangs gehören unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen an, wobei auch hier ein Werdegang-Effekt auffällt: Einer der Professoren zeichnet sich durch eine stärker erfahrungsorientierte Lehre aus, was mit seiner langjährigen außeruniversitären Tätigkeit zusammenzuhängen scheint.

1 Beispielsweise müssen alle Teilnehmenden Referate halten, und es gibt zu jeder Veranstaltung einen Reader mit wissenschaftlicher Literatur.

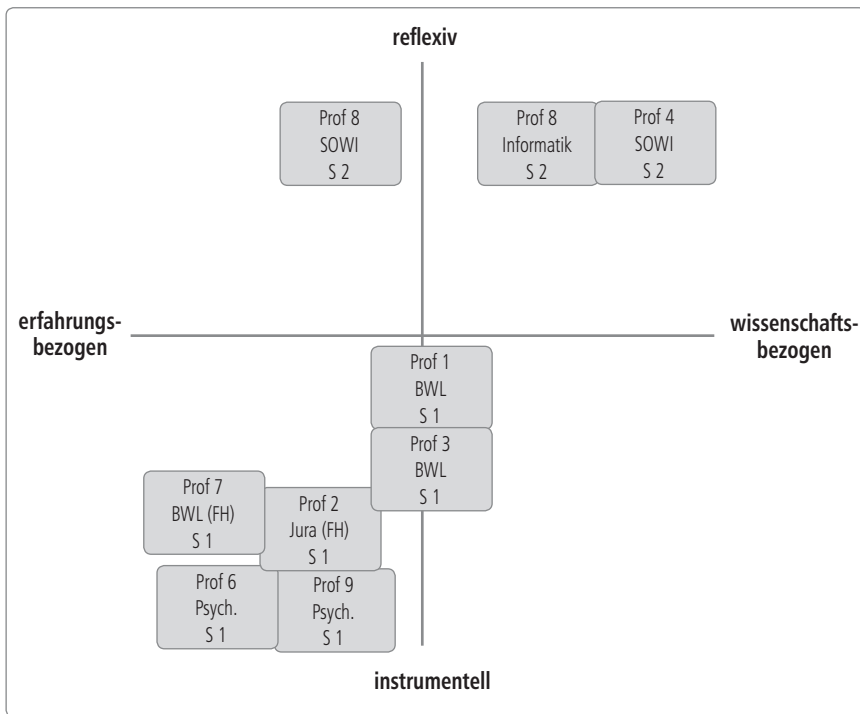


Abbildung 1: Umgang mit Wissen – Professor/inn/en (eigene Darstellung)

S1: Zertifikatsstudiengang; S2: Masterstudiengang. Die Abbildung dient lediglich zur Veranschaulichung der Ergebnisse, die Achsen stellen keine Skalen dar.

Zunächst kann im Hinblick auf die Teilnehmenden festgehalten werden, dass es *die* Berufspraktiker/innen, die ausschließlich an verwertbarem Wissen interessiert sind, nicht zu geben scheint – auch wenn genau dies von allen (!) Professor/inn/en unterstellt wurde. Die Erwartungen der Teilnehmenden in Bezug auf die vermittelten Inhalte hängen von der *individuellen Vorbildung* ab, d.h., dass wissenschaftliches und reflexives Wissen lediglich von jenen Teilnehmenden erwartet wird, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen. Jene, die nicht über akademische Vorbildung verfügen, erwarten anwendbares Wissen mit einem gewissen Erfahrungsbezug. Hinsichtlich des Umgangs mit Wissen zeichnet sich bei den Studierenden dementsprechend folgendes Bild ab: Teilnehmende, die akademisch vorgebildet sind, befinden sich eher in dem Quadranten „wissenschaftsbezogen/reflexiv“. Demgegenüber befinden sich jene Teilnehmenden, die im Vorfeld nicht studiert haben, eher im Feld „erfahrungsbezogen/instrumentell“ (siehe Abb. 2).

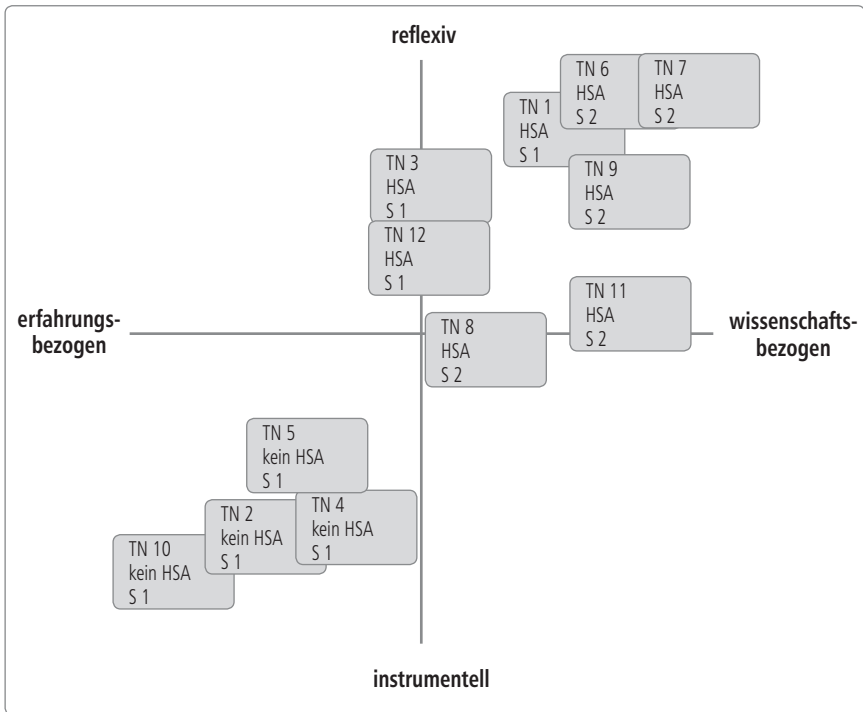


Abbildung 2: Erwartungen der Teilnehmenden (eigene Darstellung)

S1: Zertifikatsstudiengang; S2: Masterstudiengang; HSA: Hochschulabschluss. Die Abbildung dient lediglich zur Veranschaulichung der Ergebnisse, die Achsen stellen keine Skalen dar.

Die Ergebnisse bezüglich der Lehrpraxis der Professor/inn/en werden von den Teilnehmenden bestätigt. Eine Masterstudierende beschreibt das Weiterbildungsstudium folgendermaßen:

Beim Masterstudiengang sind die Ansprüche gleich höher, also es ist ganz klar, man muss schon mal studiert haben und muss gewisse Dinge schon drauf haben, sonst kriegt man das nicht gebacken, also sind einfach die Voraussetzungen meines Erachtens einfach ja höher schon gestellt.

Ein anderer Teilnehmer formuliert dies noch deutlicher:

Ich denke auch mal, wissenschaftlich lernen wir auch durch diese ganzen Fachbeiträge, wo wir uns selbst dann auch viel mehr erarbeiten müssen. Also auch das alles durcharbeiten, das Wesentliche vom Unwesentlichen trennen, Vergleiche ziehen, ja so die Reflexionen alles machen, kritische Hinterfragungen, was eben bei den anderen [im grundständigen Studium] schon ein bisschen anders aufgearbeitet war.

Demgegenüber können viele Weiterbildungsstudierende im Zertifikatsstudiengang, obwohl sie am Ende des dreisemestrigen Studiums stehen, keine Aussagen darüber machen, was Wissenschaft bzw. wissenschaftliches Vorgehen überhaupt ist. Ein Teilnehmer beschreibt die Lehre folgendermaßen:

Bei diesen einzelnen Modulen spricht man ja sehr praxisorientiert über gewisse Themen ... /ehm/ ja, wie die anderen Firmen das handhaben, dass man einfach noch mal so ein bisschen /eh/ gucken kann, wie ist es im eigenen Unternehmen, wie machen's andere, könnte man für das eigene Unternehmen noch ein bisschen partizipieren und /ehm/ was nutzen und mitnehmen.

Es ist also sehr klar zu erkennen, dass es eine deutliche Differenzierung der Professor/inn/en nach Studiengang und der Teilnehmenden nach Vorbildung gibt. Inwiefern unterscheiden sich die Motive, in der Weiterbildung zu lehren bzw. ein Weiterbildungsstudium aufzunehmen?

3.2 Motivation der Professor/inn/en und Teilnehmenden

Die Motivlage der interviewten Professor/inn/en stellt sich recht einheitlich dar. Alle machen deutlich, dass ihr Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht mit monetären Anreizen oder der Verbesserung eigener Karrierechancen begründet werden kann. Sie wurden beispielsweise von einem Kollegen gefragt oder sind in diesen Bereich „hineingewachsen“ (beispielsweise durch den Doktorvater). Da Professor/inn/en in der Regel eher intrinsisch motiviert sind (Schmidt/Richter 2009), überrascht es nicht, dass sie auch hinsichtlich ihres Engagements in der Weiterbildung eher einer intrinsischen Motivation zugeordnet werden können. Somit kann der von Wilkesmann vermutete Verdrängungseffekt hier weder bestätigt noch widerlegt werden. Die relativ einheitliche Motivlage der Professor/inn/en wirkt sich offensichtlich nicht auf den Umgang mit Wissen aus.

Bei den interviewten Teilnehmenden können hingegen deutliche Unterschiede herausgestellt werden. Jene, die an dem Zertifikatsstudiengang teilnehmen, wurden entweder von ihren Vorgesetzten dazu aufgefordert, an genau diesem Studiengang teilzunehmen, oder aber auf diese Weiterbildungsmöglichkeit aufmerksam gemacht. Entsprechend zeigen sie durchweg eine gewisse Indifferenz gegenüber dem Weiterbildungsanbieter Universität. Die Studierenden des Masterstudiengangs haben eigeninitiativ entsprechende Weiterbildungsangebote recherchiert und studieren bewusst einen Weiterbildungsmasterstudiengang an einer Universität. Aufgrund dieser Motivlage scheint es nicht überraschend, dass Teilnehmende des Masterstudiengangs, die gezielt den Anbieter Universität ausgewählt haben, eher wissenschaftlich und jene des Zertifikatsstudiengangs, die dem Anbieter Universität eine geringe Bedeutung beimessen, eher praktisch orientiert sind.

Bisher kann also festgehalten werden, dass die Motive für das Weiterbildungsengagement nicht mit der Lehrpraxis der Professor/inn/en in Zusammenhang stehen.

Nun stellt sich die Frage, worin die Gründe für die ausgeprägte Ausrichtung der Lehre an der Teilnehmerschaft liegen.

3.3 Governance: Markt oder Wissenschaft

Auch wenn sich die wissenschaftliche Weiterbildung grundsätzlich an der Nachfrage orientieren muss, können bei beiden Studiengängen deutliche Unterschiede festgestellt werden. Obwohl es sich um zentrale wissenschaftliche Einrichtungen innerhalb der Universitäten handelt, geben alle Professor/inn/en an, dass die Weiterbildung keinen besonderen Stellenwert in der gesamten Universität einnimmt: „Erst kommt Forschung, dann kommt Forschung, dann kommt’n bisschen Lehre und ganz hinten kommt wissenschaftliche Weiterbildung“. Ein anderer Professor betont die Publikationsleistung:

Wenn Sie sich mal die /ehm/ die die, ja, ich sag mal, die Karrierekriterien angucken /eh/ von Hochschullehrern, dann sehen die folgendermaßen aus, /eh/ ja, sie müssen A-Journalpaper veröffentlichen. So, ne, refereed journal articles, zack, zack, zack. Je mehr Punkte jemand hat, umso besser. Ja, der hat keine Ahnung von Weiterbildung.

Trotz der eigens für Weiterbildung eingerichteten Lehrstühle, die zwei der befragten Professor/inn/en des Masterstudiengangs innehaben, spielt die Weiterbildung auch aus ihrer Sicht in der Universität, der sie angehören, keine Rolle: „Wenn man wissenschaftliche Karriere machen will, muss man in der Forschung ausgewiesen sein, ne. Ist also relativ egal, ob sie in der Weiterbildung sind oder nicht.“ Die traditionellen Aufgaben der Universität (Forschung und grundständige Lehre) prägen offensichtlich auch weiterhin die subjektive Hierarchie der Aktivitäten des Personals – selbst dann, wenn die wissenschaftliche Weiterbildung konstitutiver Teil des Lehrstuhls ist. Der Geschäftsführer der Einrichtung, die den Zertifikatsstudiengang anbietet, übernimmt weder Forschungs- noch Lehrtätigkeiten, ist also ausschließlich mit der Organisation sowie dem Marketing betraut und pflegt die Kontakte zu den Unternehmen, deren Mitarbeitende an der Weiterbildung teilnehmen. Die Professor/inn/en, die in diesem Studiengang lehren, haben ihre Lehrstühle an anderen Fakultäten inne, so dass sie für die Weiterbildung gewissermaßen von dem Geschäftsführer engagiert werden. Außerdem muss sich der Studiengang selbst finanzieren, d.h. die Veranstaltungen können erst dann stattfinden, wenn eine Teilnehmerzahl von mindestens 15 Personen gegeben ist. Durch diese eher unternehmensähnliche Struktur haben die Professor/inn/en hier weniger Freiheiten hinsichtlich des Lehrangebots. Sie sind an den festgelegten Modulaufbau und die Inhalte gebunden, was vielfach von den Dozent/inn/en kritisiert wird. Obgleich der Geschäftsführer um diese Kritik weiß, scheint dahingehend keine Veränderung initiiert zu werden:

Und dann ist der Studiengang nach meiner Ansicht, ich war bei dem Studiengang bei der Konstruktion von dem Studiengang nicht dabei, bin erst eingestiegen, glaub ich, beim zweiten oder dritten Mal und ich halte die Modulzuschneidungen für nicht optimal. Weiß der Geschäftsführer aber auch.

Der Handlungsspielraum der Lehrenden scheint deutlich begrenzter zu sein als in der klassischen akademischen Lehre. Letztlich wird bei den Professor/inn/en des Zertifikatsstudiengangs eine dominierende Nachfrageorientierung deutlich, die sich auch in Begriffen wie „Servicementalität“ und der betonten Teilnehmerorientierung ausdrückt und sich sowohl auf allgemeine Aspekte (Qualität in Bezug auf Räumlichkeiten, Technik, Getränkeangebot etc.) als auch auf die Themen und Inhalte bezieht. Es scheinen primär Themenbereiche gelehrt zu werden, die von den abstellenden Unternehmen nachgefragt werden. Dies entspricht der Steuerungsform *managerial governance*.

Der Masterstudiengang wird ebenso von einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung angeboten, an der ebenfalls Lehrstühle angesiedelt sind, aber keine eigens für das Management der Weiterbildung zuständige Organisationseinheit. Die Organisation wird von den für die Weiterbildung zuständigen Professor/inn/en übernommen. Die Inhaber/innen der Lehrstühle sind sowohl in der Weiterbildung als auch in der grundständigen Lehre tätig. Weiterhin ist das Zustandekommen der Veranstaltungen hier nicht an eine Mindestteilnehmerzahl gebunden. Durch diese Struktur, die mit jener einer gewöhnlichen Fakultät vergleichbar ist, scheint es sich bei der Steuerungsform eher um die klassische akademische Selbststeuerung (*academic self-governance*) zu handeln. Das könnte neben der Abschlussform (Master) eventuell ein weiterer Grund für die wissenschaftliche Orientierung in den Weiterbildungsveranstaltungen sein. Darüber hinaus erinnert die Teilnehmerstruktur eher an die eines konsekutiven Masterstudiengangs, denn die meisten Teilnehmenden sind Bachelorabsolvent/inn/en, die den Studiengang nach zweijähriger Berufstätigkeit belegen. Die Professor/inn/en sehen keinen gravierenden Unterschied zwischen der grundständigen Lehre und der Lehre in der Weiterbildung: „Ich weiß gar nicht, ob es da so ‚n großen Unterschied gibt“. Sie betonen keine explizite Teilnehmerorientierung. Abgesehen von den Räumlichkeiten, der Verpflegung und den technischen Möglichkeiten, die sich deutlich von jenen der grundständigen Lehre abheben, erwähnen die Professor/inn/en keine Servicementalität. Anders als die Professor/inn/en des Zertifikatsstudiengangs stellen sie sich inhaltlich nicht auf die Erwartungen der Teilnehmenden ein. Zu berücksichtigen bleibt, dass es sich hier um einen akkreditierten Masterstudiengang handelt. Mit dem Masterabschluss wird also ein Angebot gemacht, das von den Teilnehmenden selbstständig nachgefragt wird und das lediglich mit anderen hochschulischen Angeboten konkurriert. Bei der Steuerung handelt es sich dadurch im Schwerpunkt um *academic self-governance*.

4. Fazit

In dieser Fallanalyse konnte festgestellt werden, dass in dem Masterstudiengang eher *academic self-governance*, eine wissenschaftsorientierte Vermittlung in der Lehre und die akademische Vorbildung der Teilnehmenden zusammenkommen, wohingegen in

dem Zertifikatsstudiengang eher *managerial governance*, Praxisorientierung in der Lehre und eine heterogene Vorbildung der Teilnehmenden erkannt werden können. Während also der Zertifikatsstudiengang auf dem gesamten Weiterbildungsmarkt mit anderen Anbietern konkurriert, steht der Masterstudiengang keinem „vollständigen“ Markt gegenüber. Inwieweit diese Konglomerate notwendigerweise zusammenkommen, muss offen bleiben. In Bezug auf die beiden verglichenen Studiengänge konnte in jedem Fall ein konsistenter Zusammenhang zwischen dem Handeln der Professor/inn/en (Wissensvermittlung) und der Steuerungsform der Studiengänge rekonstruiert werden. Kritisch zu hinterfragen bleibt erstens, was genau der Unterschied zwischen dem untersuchten Weiterbildungsmasterstudiengang und einem berufsbegleitenden konsekutiven Masterstudiengang sein soll (Lehmann 2009), und zweitens, inwieweit die Universität ein adäquater Anbieter eines Zertifikatsstudiengangs – in der hier dargestellten Form – sein kann.

Literatur

- Bloch, R. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme. HoF-Arbeitsbericht, H. 6, Wittenberg
- Haberzeth, E. (2009): Reflexive Wissensvermittlung. Umgangsstrategien mit wissenschaftlichem Wissen in der Seminarplanung und -durchführung. In: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.: Hochschule und Weiterbildung. Schwerpunktthema Praxisorientierung, S. 70–75
- Hanft, A./Knust, M. (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster
- Lehmann, B. (2009): Der Master der Weiterbildung. In: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.: Hochschule und Weiterbildung. Schwerpunktthema Praxisorientierung, S. 24–28
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Aufl. Weinheim/Basel
- Schmidt, B./Richter, A. (2009): Zwischen Laissez-Faire, Autokratie und Kooperation: Führungsstile von Professorinnen und Professoren. In: Beiträge zur Hochschulforschung, H. 4, S. 8–34
- Weber, K./Jütte, W. (2005): Weiterbildung zwischen Partikularität und Universalität. In: Jütte, W./Weber, K. (Hg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, S. 291–297
- Wilkesmann, U. (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 1, S. 28–42
- Wissenschaftsrat (1997): Empfehlungen zur berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung. Berlin
- Wolter, A. (2005): Universität und Weiterbildung. Entwicklungslinien und Forschungsbedarf. In: Jütte, W. (Hg.): Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Studies in Lifelong Learning, H. 5, S. 25–28

Marion Fleige

Kulturen der Nutzenpositionierung – Durch Wissen zu veränderten Lernentscheidungen

1. Ausgangslage

Weiterbildungsinteressen und -bedürfnisse scheinen zunehmend von einem bestimmten Teilnahmenutzen begleitet zu sein (vgl. Gieseke 2008, S. 30, 84f.; Robak 2009, S. 141). Der „Nutzen“ ist eine Kategorie, die auf Ziele und Funktionen von Lernen sowie auf Erwartungen an Lernergebnisse und ihre Verwertung hindeutet (Schulenberg u.a. 1978; von Bardeleben u.a. 1996; Reischmann 2003; Strauch 2008). Häufig geht es dabei um funktionales (Fach-)Wissen und (daraus resultierende) Handlungskompetenzen, die für einen bestimmten Zweck erworben werden sollen. Die Perspektive des Nutzens war lange primär auf berufliches Lernen bezogen, gewinnt aber zunehmend auch z.B. im Bereich der Fortbildung von Ehrenamtlichen oder mit Blick auf die Entwicklung von Lebensführungskompetenzen an Kontur. Die Nutzung von Lernergebnissen – d.h. von Wissensbeständen und Handlungskompetenzen – für bestimmte Handlungsanforderungen ist ein berechtigtes Anliegen bei Lernentscheidungen. Daneben stehen aber auch Bildungsinhalte, die allgemein-orientierend sind. Sie zielen nicht auf einen konkreten Nutzen ab, sind also nicht primär verwertungsbezogen oder haben nur indirekt feststellbare, unerwartete oder sogar paradoxe Effekte. Dies gilt besonders für Angebote der allgemeinen, aber auch für Angebote der beruflichen Weiterbildung. Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive ist also eine ganze Spannweite von beruflichem und nicht-beruflichem, direktem und indirektem Weiterbildungsnutzen sowie Nicht-Nutzen anzunehmen. In eine solche heuristisch-offene Betrachtung des Begriffs „Nutzen“ können auch die bildungsökonomische bzw. betriebswirtschaftliche oder volkswirtschaftliche, die philosophische (etwa die pragmatische) und andere Auslegungen des Begriffs einbezogen sein (Fleige 2011a).

Diese multiperspektivische Charakteristik macht die Kategorie des Nutzens für mehrere Gebiete der Weiterbildungsforschung – z.B. Interessen, Beteiligung, Lernprozesse, Lernkulturgestaltung – interessant. Daher wird im Beitrag eine heuristische Beschreibungsperspektive eingenommen. Zunächst werden die unterschiedlichen Aspekte des Weiterbildungsnutzens vertieft. Auf dieser Basis wird anschließend die Frage behandelt, wie Wissen als Lernergebnis beim Anschlusslernen für neue bzw. veränderte Lernentscheidungen genutzt werden kann. Diese Frage wird in Reflexionen zum postmodernen Wissensverständnis eingebettet. Von Letzterem wird angenommen, dass es die Erwartungen an den Weiterbildungsnutzen und dessen nachträgliche Bewertung beeinflusst. In einem weiteren Schritt werden Annahmen darüber formuliert, wie Nutzenvorstellungen in Kulturen des Lernens positioniert sind, welcher Stellen-

wert dem Nutzen also bei der Gestaltung von Lehren und Lernen explizit eingeräumt und für Lernentscheidungen verfügbar gemacht wird. Die Ausführungen basieren auf in der Literatur vorliegenden Forschungsbefunden sowie kulturtheoretischen, modernisierungstheoretischen und wissensökonomischen Bestimmungen von „Wissen“ und „Nutzen“. Von einem bildungstheoretischen Standpunkt aus werden schließlich Kriterien der Nutzung von Wissen für Anschlusslernentscheidungen formuliert und zentrale Annahmen über die Art des benötigten Wissens abgeleitet.¹

2. Aspekte des Weiterbildungsnutzens

Die Kategorie des Weiterbildungsnutzens bezieht sich zum einen auf die Erwartungen an die Lernergebnisse, Lernerfolge oder Effekte von Weiterbildung. Zum anderen umschreibt sie den Anspruch der an Weiterbildung beteiligten Akteure, Lernergebnisse unter dem Aspekt ihrer – funktionalen, zumeist optimierungsbezogenen – Verwertbarkeit festzustellen, zu beschreiben und zu bewerten. Der Weiterbildungsnutzen lässt sich aus mindestens zwei Perspektiven beschreiben: derjenigen des Individuums und derjenigen von Organisationen bzw. Unternehmen, auf die das Handeln von lernenden Individuen bezogen ist. Aus der Perspektive des Individuums kann die Verwertung in einer Kompetenzanpassung bestehen, in einer größeren Handlungssicherheit, der Anwendung von Wissen in vielfältigen Lebenszusammenhängen oder der Qualifizierung für den beruflichen Aufstieg. Aus der Perspektive von Organisationen oder Unternehmen lässt sich die Verwertung in der Verbesserung von Produktionsabläufen, in Kreativität und Arbeitsmotivation feststellen (vgl. Fleige 2011b, S. 20). Die beiden Perspektiven können noch genauer differenziert werden.

Individueller Nutzen: Die Forschungsbefunde zur Nicht- und Nie-Teilnahme an Weiterbildung, zu Profilen Lebenslangen Lernens, zu Zertifikaten und zu Weiterbildungs- und Beratungsinteressen im beruflichen Bereich (Schröder/Schiel/Aust 2004; Schiersmann 2006; Käßpflinger 2007; 2010; Grotlischen 2010) belegen die Steuerung der Angebotsentwicklung durch Nutzenvorstellungen im Nachfrageverhalten. Einen hohen Nutzen weisen Individuen auch der Selbstorganisationskompetenz, der intrinsischen Motivation zum Lebenslangen Lernen und dem Anschlusslernen zu. Angebote der kulturellen Bildung und der Gesundheitsbildung scheinen zum Teil für berufliche Zwecke, aber auch für die eigene Lebensführung genutzt zu werden. Neben dem *erwarteten* Nutzen kann dabei ein *unerwarteter*, bisweilen paradoxer Nutzen bzw. Effekt eintreten, wie etwa Befunde zu allgemeinbildenden und -orientierenden Lernergebnissen von Umschulungsmaßnahmen belegen (Meier u.a. 1998).

1 Einen Rahmen zu diesem Artikel bilden die Mitarbeit im Projektvorhaben „Nutzen im Entscheidungsverhalten für Strukturentwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung“ (Gieseke/Fleige/Robak/Schmidt-Lauff 2011) und ein Arbeitspapier zum Projekt „Effekte von nationalen Förderprogrammen der beruflichen Weiterbildung“ (bbb/BMBF 2011; Fleige 2011a).

Organisationale Nutzungszusammenhänge: Diese bestehen in der funktionalen Optimierung beruflichen Arbeitshandelns und/oder in der Optimierung eines organisationalen Eigennutzens. In diesem Zusammenhang diente die Nutzenkategorie bislang besonders der bildungsökonomischen Steuerung von Weiterbildung. Leitend für Controlling und Evaluation – also die (nachträgliche) Nutzenbewertung – sind Kosten-Nutzen-Rechnungen, die auf Wertschöpfungsketten verweisen. Von Seiten der Personalentwickler/innen sollen Messung und Erfolgsevaluation des Weiterbildungsnutzens, aber auch der Weiterbildung im Unternehmen Prestige und Legitimation verschaffen (vgl. Heuer 2010, S. 120). Und in neueren Ansätzen des Controllings werden neben den direkten Effekten der Wertschöpfung auch die mittelfristige Motivations-, Kompetenz- und Kreativitätssteigerung und damit der indirekte Nutzen als Wertschöpfung für das Unternehmen sowie Arbeitsplatzsicherung und Gratifikation als Nutzen für die Individuen betrachtet (Beicht/Walden 2005). Die Nutzungszusammenhänge sind mittlerweile also auch aus Unternehmensperspektive zum Teil offen begründet und werden flexibel gehalten, und es wird bezweifelt, dass der Nutzen per se messbar ist (Bank 2010).

Unbenommen der mittlerweile offenen bildungsökonomischen Auslegung ist aus bildungswissenschaftlicher Sicht eine rein bildungsökonomische Perspektive auf den Weiterbildungsnutzen zu einseitig. So besteht die Warnung, „die (...) rein instrumentelle Sicht von Bildung als ‚Produkt‘, ‚Ware‘ und ‚Dienstleistung‘“ lasse „erwachsenpädagogische Kreativität und Spontaneität immer mehr ersticken“ (Meueler 2009, S. 977). Diese Warnung wird verständlich, wenn man sich vor Augen hält, dass sich *individuelle und organisationale Nutzungszusammenhänge* in gegenwärtigen Arbeitsstrukturen und insbesondere in einem immer drastischeren Leistungsgedanken zu treffen scheinen, welcher auf den Selbstorganisationswillen und die ökonomisch motivierte Bereitschaft von Individuen baut, sich in den Dienst einer Organisation zu stellen. Individuelle Spielräume für die Nutzung von Weiterbildung müssen unter diesen Bedingungen gut begründet werden.

Die Betrachtung des Weiterbildungsnutzens lässt sich daher auch modernisierungstheoretisch einordnen. Verstanden als Rationalisierung und Flexibilisierung der Lebens- und Arbeitswelten und des dafür benötigten Wissens bzw. der dafür benötigten Handlungskompetenzen ist er für Individuen und Kulturen ambivalent. Entsprechend sind differenzierte und postmodern ausgerichtete Modernisierungstheorien darauf angelegt, Prozesse der Modernisierung in ihrer Dialektik einzuschätzen. Dabei wird die Kategorie eines linearen Fortschreitens der Rationalisierung (Progression) seit Beginn der Moderne vor dem Hintergrund der Janusgesichtigkeit der modernen Gesellschaft und des Scheiterns von Zivilität und Humanität in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zurückgewiesen. Für die Postmoderne markieren in diesen Vorstellungen das Scheitern des europäischen Sozialismus um 1989, Transnationalisierung und Globalisierung sowie Terrorismus historische epochale Umbrüche, die einen zusätzlichen berechtigten Zweifel an dem Konstrukt der klassischen Modernisierungstheorien nähren (vgl. Degele/Dries 2005, S. 20ff.). Differenzierte Modernisierungstheorien schöpfen nicht nur

aus gesellschaftstheoretischen Annahmen von Enttraditionalisierung und Rationalisierung, sondern auch aus kulturtheoretischen Vorstellungen von „Moderne“ als Vielfalt kultureller Praktiken und Selbstdeutungen moderner Gesellschaften. Nichtsdestotrotz behandeln und interpretieren gegenwärtige Modernisierungstheorien auch die Radikalisierung von Individualisierung und Beschleunigung in der Postmoderne sowie die Notwendigkeit von deren reflexiver Bearbeitung (Beck/Giddens/Lash 1996; Bauman 2003; Eisenstadt 2002; vgl. Degele/Dries 2005, S. 20ff.).

Eine heuristische bildungswissenschaftliche Sicht auf den Weiterbildungsnutzen würde auf solchen kulturtheoretischen Annahmen sowie auf einer offenen Annahme eines ausdifferenzierten Nutzens im oben beschriebenen Sinne fußen und zugleich die mit dem Leistungsdruck verbundenen Nutzenvorstellungen analysieren.

3. Nutzung von Wissen als Lernergebnis

So wie sich der „Nutzen“ von Weiterbildung bildungswissenschaftlich und interdisziplinär beschreiben lässt, so kann dies auch mit der Kategorie des „Wissens“ getan werden. In wissenssoziologischer Perspektive interessiert die Frage, welches Wissen – z.B. „lebensweltliches Routinewissen bei alltäglichen Verrichtungen, (...) theoretisches Wissen verschiedener Wissenschaften, (...) so genanntes Allgemeinwissen, das in Quizshows in bare Münze umgesetzt wird“ von welchen gesellschaftlichen Teilsystemen wie „Wissenschaft, (...) Wirtschaft, Politik und Kunst“ erzeugt, gespeichert und genutzt wird (Kajetzke/Engelhardt 2010, S. 7). In wissenschaftlichen und politischen Diskursen fällt bei der Antwort auf diese Frage in der Regel die These, wir lebten in einer „Wissensgesellschaft“, was sich aber zum einen nur schwerlich empirisch nachweisen lässt und zum anderen – ähnlich wie beim Leistungsbezug des Weiterbildungsnutzens – selbst Ausdruck der Annahme von Rationalisierungsprozessen ist (vgl. ebd., S. 8). „Wissen“ erscheint in dieser Vorstellung vornehmlich unter dem Deutungsschema der Wissensökonomie (ebd.; Kahlert 2010, S. 141), das den ökonomischen bzw. den – wie weiter oben bereits behandelt – Warencharakter der Bildung begründet (vgl. ebd., S. 145). Es gilt als der Schlüssel zu ökonomischem Erfolg, Produktivität und Konkurrenzfähigkeit im Wirtschafts- und Bildungssystem. Gerade Semantiken Lebenslangen Lernens sind stark davon durchzogen.

Entsprechend analysiert Kahlert, Vorstellungen der „Wissensgesellschaft“ würden in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften gegenwärtig unter „Leitideen wie Ökonomisierung, neue Steuerung und Kompetenz“ zu affirmativ verwendet. Legitimiert wird diese disziplinäre Umdeutung von Bildung durch „wissenschafts- und bildungspolitische Programme, aber auch Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, welche eine vermeintlich notwendige Adaption an den gesellschaftlichen Strukturwandel nahe zu legen schein[en]“ (ebd., S. 154). Die bildungswissenschaftliche Diskussion um den „Arbeitskraft-“ (Pongratz/Voß 2003) und gar den „Lernkraftunternehmer“ (Forneck 2009), die auf diesem Paradigmenwechsel beruht, wird bislang insgesamt

noch zu oberflächlich geführt. An dieser Problematik zeigt sich die Notwendigkeit eines eigenständigen bildungswissenschaftlichen Wissensbegriffs, der über empirische Befunde derzeit speziell für die Weiterbildung vorbereitet wird (Nolda 1996; Hof 2001; Gieseke u.a. 2005; Dinkelaker 2008).

Unbenommen des Forschungs- und Theorieentwicklungsbedarfs wird die Bedeutung von Fachwissen und seiner Transformation in Handlungskompetenzen faktisch immer größer, wie die Diskussion um den Fachkräftemangel zeigt. Auch Wissensbestände zur Lebensführung in der Postmoderne – etwa zu Erziehungsfragen oder zur emotionalen und kulturellen Selbstbildung – werden in der Weiterbildung nachgefragt. Da auch in der Wissensökonomie mittlerweile kritische Ansätze humaner Wissensvorstellungen aufgezeigt werden (Pahl/Meyer 2007), kann eine bildungswissenschaftliche Bestimmung des Wissensbegriffs hier ansetzen und sollte darüber hinaus genuine eigene Vorstellungen von „Wissen“ entwickeln.

Der aus bildungswissenschaftlicher Sicht zentrale und gestaltbare Topos für eine kritische Wissensökonomie könnte dabei derjenige der Nutzung von Wissen in Handlungszusammenhängen und im Lebenslangen Lernen jenseits einer Ver-Nutzung bzw. Normativität des Wissens sein. Die entscheidenden heuristisch-offenen Fragestellungen wären dabei: Wie können Nutzensvorstellungen über den gegenwärtig geschärften Fokus auf Outcome und Output hinaus mit Zielen allgemeiner Weiterbildung und eines offenen Zugangs öffentlicher Erwachsenenbildung verbunden werden? Wie kann unter dem Begriff des Weiterbildungsnutzens die Gleichzeitigkeit eines berechtigten Verwertungsinteresses im Bereich beruflicher und allgemein handlungsbezogener Kompetenzen und eines unverfügbaren Bildungsinteresses begründet werden? Gemäß den „Intentionen der Aufklärung – qualifizierte Arbeitsbewältigung, kulturelle Selbstfindung, gesellschaftliche Mitgestaltung“ –, welche „bis auf den heutigen Tag maßgebend geblieben“ sind (Tietgens 2009, S. 25), betrifft die unverfügbare Bildung vor allem den zweiten und dritten Bereich und damit die politische und die kulturelle Bildung wie auch die Gesundheitsbildung. Auch sie bieten „Portale“ (Gieseke u.a. 2005) für Wissen und damit Teilhabe. Auf Basis einer Totalerhebung in Berlin und Brandenburg werden so drei Wissensformen für die kulturelle Bildung identifiziert (ebd. 2005): die „systematisch-rezeptive“ (wissenschaftliches Wissen, häufig in Vortragsform), die „selbsttätig-kreative“ (Kunsth Handwerk, Malerei und andere kreative Techniken, häufig in Kurs- und Workshopform) und die „verstehend-kommunikative“ (interkulturelles Wissen). Besonders an dieser Stelle zeigen sich Übergänge von Wissen zu Erfahrungen und Persönlichkeitsentwicklung als Lernergebnisse.

4. Nutzenpositionierungen in Kulturen der Weiterbildung

Unter „Nutzenpositionierung“ verstehe ich das Moment und die Dynamik des strategischen Einsatzes einer Nutzenerwartung bei der professionellen Gestaltung von Lernkulturen sowie bei der Rekonstruktion von Lernkulturen durch Teilnehmende – oder

anders gesagt: die kulturelle Verankerung und damit den Stellenwert von Nutzenvorstellungen in Lernkulturen und den sie rahmenden Institutionenformen (Weiterbildungseinrichtungen wie VHS, Akademie; Betriebe) (vgl. Robak 2009, S. 141; Gieseke 2008). Es ist interessant zu untersuchen, wie Nutzenvorstellungen in Lernkulturen positioniert sind und auf dieser Basis für Weiterbildungsentscheidungen verfügbar gemacht werden. Obige Ausführungen zu indirekten und unbeabsichtigten Lerneffekten, zu nicht-betrieblichen Wissensfeldern und darin enthaltenen – auch nicht-verwertungsbezogenen – Wissensformen weisen bereits auf eine Spannweite möglicher Nutzenpositionierungen in Weiterbildungskulturen hin, welche zum Teil auch bereits empirisch nachgewiesen sind. Basierend auf der Forschungsliteratur können damit einige Annahmen über Nutzenpositionierungen in Kulturen des Lernens getroffen werden.

Angesichts gegenwärtiger modernisierungstheoretischer Leitvorstellungen für Lernkulturen ist ferner davon auszugehen, dass die Vorstellungen darüber, wie Lernen genutzt werden soll, die didaktische Gestaltung und individuelle Rekonstruktion von Lernkulturen strategisch steuern und bestimmte organisationale und gesellschaftliche Effekte erwirken. Aus einer offenen Untersuchungshaltung heraus ist es aber gerade interessant, danach zu fragen, wie pädagogische Gestaltung und individuelle Rekonstruktion in Kulturen des Lernens ausgehandelt werden, wie (institutionenformenspezifische) Praktiken des Lernens und Lehrens (einschließlich des Planens) ausgeprägt werden und darüber hinaus wie sie durch ihre Kontexte – Träger, Regionen, Nachfrage – gesteuert sind (vgl. Fleige 2011b, S. 15). Nutzenvorstellungen wären dabei, je nach Positionierung, ein Element sowohl der Gestaltung als auch der Steuerung von Lernkulturen.

Auf dieser Basis ergeben sich Annahmen über differente und zum Teil sogar paradoxe Nutzenpositionierungen zwischen unterschiedlichen Institutionenformen der Weiterbildung wie auch innerhalb dieser Institutionenformen und im Rahmen von Biographien: Die Volkshochschule als Bildungsinstitution der Moderne ist diejenige Einrichtung, die das gesamte Spektrum abdeckt. Gewerkschaftliche Bildungshäuser bieten verwertungsbezogenes Wissen, aber mit einem auf die Individuen gerichteten, offenen Nutzenbegriff und einer nicht direkt verwertungsbezogenen politischen Bildung und Persönlichkeitsbildung. Die kirchliche Erwachsenenbildung sichert die nicht-verwertungsbezogene Bildung ab und setzt sich diskursiv für sie ein (EKD 1997; Seiverth 2008). Die betriebliche Weiterbildung ist weitreichend verwertungsbezogen und bildungsökonomisch begründet, zeitigt aber auch Impulse für eine Persönlichkeitsentwicklung, die nicht klar auf einen Verwertungszweck ausgerichtet ist und die den Individuen in einem nicht-ökonomischen Sinn zugutekommt.

Letztgenannte Differenzierungen für den Kontext der betrieblichen Weiterbildung lassen sich auch auf Basis der Analysen von Heuer (vgl. 2010, S. 116ff.) belegen. Diese zeigen, dass Management und Personalentwicklungen zum Teil – auch abhängig von der Prognostizierbarkeit von Kompetenzbedarfen in unterschiedlichen Branchen – flexiblen Nutzenvorstellungen folgen und dass es gerade bei größeren Unternehmen

auch um eine Förderung der Individuen sowie des Ansehens von Weiterbildung im Betrieb geht. Auch die vielfältigen Befunde von Dehnbostel (vgl. 2008, S. 86ff.) weisen darauf hin, dass nicht das gesamte Lernen dem Arbeitsprozess untergeordnet ist und dass im Betrieb getrennt voneinander jeweils eine Arbeits- und eine Lerninfrastruktur bestehen. Im Anschluss an die differenzierte Modernisierungstheorie Lash (1996) geht Dehnbostel (2008, S. 34ff.) zudem davon aus, dass das mündig handelnde und lernfähige Individuum eigenständig den Arbeitsprozess, die Produktionsbedingungen, den Produktionsprozess, die betriebliche Umwelt und das eigene Handeln reflektiert. Dementsprechend sind auch Entscheidungen für Weiterbildung und

pädagogisch ausgerichtete Kompetenzentwicklungsmaßnahmen (...) weder vorrangig von den Zwängen der Organisation noch einseitig vom Eigenwillen und der Selbstorganisation der Organisationsmitglieder bestimmt (ebd., S. 57).

Umgekehrt findet man selbst bei kirchlichen Trägern mittlerweile trägerbezogene Nutzungsinteressen an Weiterbildung, welche sich seit Mitte der 1990er Jahre vor allem in einem Anstieg von religiöser und theologischer Bildung sowie von Ehrenamtlichenqualifizierungen manifestieren (Fleige 2011b). Ähnliche Phänomene dürften sich auch bei anderen partikular-gemeinnützigen Trägern zeigen. Dieser Umstand wird wiederum von den Verbänden für evangelische Erwachsenenbildung in Teilen durchaus kritisch reflektiert (DEAE 2010), so dass die organisationale Nutzenpositionierung kulturell vieldeutig ist.

Mit Bezug auf die Perspektive von Individuen wiederum ist von einer biographischen Verankerung von Nutzenvorstellungen, aber auch von nachträglichen Sinnkonstruktionen und damit Nutzenzuschreibungen für Bildungsentscheidungen im Lebenslauf auszugehen (Schuller/Bynner/Green 2001; Friebe 2008). In diesem Sinne stellt sich über die Frage nach den verschiedenen Kulturen der organisationalen Nutzenpositionierung hinaus auch die Frage nach individuellen Lernentscheidungen und den für sie bedeutsamen – verfügbaren und angestrebten – Wissensbeständen.

5. Nutzung von Wissen für individuelle Lernentscheidungen in der Postmoderne

Zu Beginn des Beitrags habe ich die Frage aufgeworfen, wie die Nutzung von Lernergebnissen – speziell von Wissen – zu neuen bzw. veränderten Lernentscheidungen führen kann. Zur Beantwortung dieser Frage ist der Blick nun noch auf individuelle, in Kulturen des Lernens positionierte Lernentscheidungen und ihre Bedingungen zu richten.

Nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung können wir einerseits davon ausgehen, dass Lernentscheidungen – etwa die Entscheidung zur Teilnahme an einem Lehrgang, einem Kurs oder zum Selbstlernen – zunehmend von Nutzenerwartungen

gesteuert sind. So belegt etwa der Befund, dass fehlende Nutzenerwartungen in beruflich wenig leistungsfähigen Bevölkerungsgruppen ein wesentliches Hemmnis für die Beteiligung darstellen (vgl. Schiersmann 2006, S. 47ff.; Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 96). Bei diesen Gruppen wirkt sich die Bedeutung der Nutzenkategorie für individuelle Lernentscheidungen also negativ aus. Andererseits sind individuelle Lernentscheidungen häufig wenig rational oder erwartungsbezogen, sondern von Emotionen wie Freude (und damit Interesse) und Angst positiv oder negativ beeinflusst, wie theoriegeleitete und sekundärdatenanalytische Studien von Gieseke (2007) zeigen. Lernentscheidungen können zwar genau begründet werden, wo eine situative Nutzung für Handlungskontexte erwartet wird, nicht aber, wo ein weitreichender Kompetenzzuwachs, Persönlichkeitsentwicklung und damit verbundene Veränderungen der beruflichen und privaten Situation eröffnet werden (vgl. ebd., S. 203ff.). Dieses Verständnis hebt sich von Theorien der rationalen Entscheidung, die ein ökonomisches Verständnis von Nutzen verfolgen, ab (vgl. Schmidt-Hertha 2009, S. 141ff.).

Wie aber *genau* die Nutzung von Lernergebnissen – speziell von Wissen – zu neuen bzw. veränderten Lernentscheidungen führen kann und *welche* Nutzenvorstellungen dabei eine Rolle spielen, lässt sich auf der Grundlage des bisherigen Forschungsstandes noch kaum beantworten. Immerhin aber können wir davon ausgehen, dass die Kategorien „Nutzen“ und „Wissen“ eine Verbindung eingehen müssen, damit veränderte, d.h. fundierte Lernentscheidungen erreicht werden. Diese Verbindung müsste sich dann aus bildungstheoretischer Sicht auf zwei Ebenen vollziehen: einerseits auf der Ebene der Nutzung vorhandener funktionaler Handlungswissensbestände in Verbindung mit postmoderner Selbst-Reflexivität, um zu erkennen, wo Defizite im Handlungswissen bestehen; andererseits auf der Ebene der Erkenntnis und Reflexion der Tatsache, dass es Wissensbestände gibt, die sich einer direkten Verwertbarkeit entziehen und die über den Umweg der Persönlichkeitsentwicklung Teilhabe und Handlungssicherheit ermöglichen. Für diese zweite Ebene ist ein gewisses Maß an kulturellem, gesellschaftlichem und psychologischem Reflexionswissen erforderlich, das wiederum nur aus einer nicht-verwertungsbezogenen Allgemeinbildung erwachsen kann.

Gerät das Individuum bei postmodernen, beschleunigten Wandlungsprozessen, der Auflösung von Handlungsgewissheiten und einer drastisch gesteigerten Leistungsabforderung im Beruf und in der Lebensführung mehr und mehr unter Handlungs- und emotionalen Druck, sind diese Allgemeinwissensbestände und mit ihnen verknüpfte Reflexionsfähigkeiten als Grundlage von veränderten Lernentscheidungen kaum zu unterschätzen. Die Kulturen des Lernens und der Bildung sollten dann von einem bildungstheoretischen Standpunkt aus so gestaltet sein, dass Nutzungszusammenhänge von Wissen und Lernen offen und auf die Individuen gerichtet sind. Als Hypothese für weitere Untersuchungen ergibt sich hieraus, dass unter den Bedingungen postmodernen Wandels und individueller Leistungsanforderungen in Beruf und Lebensführung gleichermaßen ein verwertungsbezogenes, funktionales Wissen und ein nicht primär verwertungsbezogenes Reflexionswissen benötigt werden. Ein solches

vielfältiges Wissen kann zu veränderten Lernentscheidungen führen, bei denen der eigene Lernweg und der Wissenserwerb fundiert begründet sind. Diese auf individuelle Lernentscheidungen bezogene Annahme könnten auch Unternehmen bedienen, wenn Weiterbildung Kreativität und Sozialität fördern soll.

Ob bzw. in welchen Institutionalformen gegenwärtig solcherart Wissens-Nutzungs-Zusammenhänge bestehen und in welcher Weise bestehende Nutzenpositionierungen in diese Richtung veränderbar sind, muss über die im Beitrag formulierten Annahmen hinaus noch empirisch erforscht werden.

Literatur

- Bank, V. (2010): Bildungscontrolling – eine kritische Bilanz. Vortrag, gehalten am 24.09.2010 auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Chemnitz
- Bardeleben, R. von u.a. (1996): Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung. Berlin/Bonn
- Bauman, Z. (2003): Flüchtige Moderne. Frankfurt a.M.
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.
- Beicht, U./Walden, G. (2005): Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung in technischen Berufen sowie in Maßnahmen mit technischen Inhalten. Bonn
- Büro für berufliche Bildungsplanung (bbb)/Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2011): Effekte von nationalen Förderprogrammen der beruflichen Weiterbildung für Unternehmen und Beschäftigte im deutschsprachigen Raum. Projekthomepage. Dortmund. URL: www.effekte-projekt.de (Stand: 15.06.2011)
- DEAE Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.) (2010): Religiöse und theologische Bildung in der Spätmoderne – Thesen und Einordnungen der Fachgruppe „Religiöse und Theologische Bildung der DEAE“. In: forum Erwachsenenbildung, H. 1, S. 60–65
- Degele, N./Dries, C. (2005): Modernisierungstheorie. Stuttgart
- Dehnhostel, P. (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin
- Dinkelaker, J. (2008): Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings. Wiesbaden
- Eisenstadt, S.N. (Hg.) (2002): Multiple Modernities. New Brunswick
- EKD Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (1997): Orientierung in zunehmender Orientierungslosigkeit. EEB in kirchlicher Trägerschaft. Eine Stellungnahme der Evangelischen Kirche in Deutschland für Bildung und Erziehung. Gütersloh
- Fleige, M. (2011a): Evaluationsbegriffe in der Weiterbildungsforschung. Terminologie, Definitionen und Verwendungen in Handlungsfeldern im deutschsprachigen Raum in interdisziplinärer Perspektive. Arbeitsbericht No. 2 des Forschungsprojektes „Effekte von nationalen Förderprogrammen der beruflichen Weiterbildung“. Dortmund. URL: www.effekte-projekt.de/index.php?option=com_content&task=view&id=105&Itemid=115 (Stand: 15.06.2011)
- Fleige, M. (2011b): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster u.a.
- Forneck, H.J. (2009): Die Bildung erwachsener Subjektivität – Zur Gouvernementalität der Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld, S. 67–102
- Friebel, H. (2008): Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“. Augsburg
- Gieseke, W. (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld
- Gieseke, W. (2008): Bedarforientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Studententexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld

- Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung 1). Münster u.a.
- Gieseke, W./Fleige, M./Robak, R./Schmidt-Lauff, S. (Hg.) (2011): Nutzen im Entscheidungsverhalten für Strukturentwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung. Unveröffentlichte Projektskizze. Berlin
- Grotlüschen, A. (2010): Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden
- Heuer, U. (2010): Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen. Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Fallstudienbericht. Bielefeld
- Hof, C. (2001): Konzepte des Wissens. Bielefeld
- Kahlert, H. (2010): Bildung und Erziehung: Transformationsprozesse sozialer Ungleichheiten? In: Kajetzke, L./Engelhardt, A. (Hg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld, S. 141–157
- Käpplinger, B. (2007): Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld
- Käpplinger, B. (2010): Nutzenanalysen von Bildungsberatung: Skizzierung konzeptioneller Eckpunkte vor dem Hintergrund britischer Forschungsergebnisse. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 32–35
- Kajetzke, L./Engelhardt, A. (2010): Einleitung: Die Wissensgesellschaft beobachten. In: Dies. (Hg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld, S. 7–17
- Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Dopplungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M., S. 195–286
- Meier, A./Böhmer, S./Möller, B./Neuberg, K. (1998): Weiterbildungsnutzen. Über beabsichtigte und unbeabsichtigte Effekte von Fortbildung und Umschulung. Berlin
- Meueller, E. (2009): Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. u. akt. Aufl. Wiesbaden, S. 973–988
- Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Frankfurt a.M.
- Pahl, H./Meyer, L. (Hg.) (2007): Kognitiver Kapitalismus. Soziologische Beiträge zur Theorie der Wissensökonomie. Marburg
- Pongratz, H./Voß, G.G. (2003): Arbeitskraftunternehmer: Erwerbsorientierung in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin
- Reischmann, J. (2003): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Augsburg
- Robak, S. (2009): Kulturelle Aspekte von Lernkulturen in transnationalen Unternehmen unter Globalisierungsbedingungen. In: Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld, S. 119–150
- Schiersmann, C. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 43–73
- Schmidt-Hertha, B. (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. Wiesbaden
- Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld
- Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Prühl, S. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung. Stuttgart
- Schuller, T./Bynner, J./Green, A. (2001): Modelling and Measuring the Wider Benefits of Learning. A Synthesis. London
- Seivert, A. (2008): Die Auflösung der allgemeinen Erwachsenenbildung im Zeichen europäischer Bildungs- und Machtpolitik. In: Gnash, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 2. Bielefeld, S. 89–95
- Strauch, A. (2008): Kompetenzbilanzierung im Betrieb. Eine Fallstudie. Baltmannsweiler
- Tietgens, H. (2009): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarb. u. akt. Aufl. Wiesbaden, S. 25–41

Rezensionen

Rezensionen

Baden, Christian/Beckmann,
Nils/Schmid, Alfons

Betriebliche Weiterbildung in Hessen

Eine empirische Analyse unter besonderer
Berücksichtigung von Älteren und Gering-
qualifizierten

Rainer Hampp Verlag, München 2010,
154 Seiten, 22,80 Euro,
ISBN 978-3-86618-595-1

Die Autoren setzen sich mit den Problemen älterer und gering qualifizierter Beschäftigter in der betrieblichen Weiterbildung am Beispiel Hessens auseinander. Die empirische Grundlage dafür bilden eigene quantitative und qualitative Erhebungen und eine Sonderauswertung des IAB-Betriebspanels. Der Zugriff auf den Gegenstand über die formelle berufliche Weiterbildung ist pragmatisch nachvollziehbar, blendet jedoch relevante Teile betrieblicher Weiterbildung aus, die arbeitsplatznah, selbst organisiert und/oder informell ablaufen.

Das Buch gliedert sich entsprechend der Empirie in vier Teile: die Auswertung des IAB-Betriebspanels für Hessen, die repräsentative Befragung von 2.235 hessischen Betrieben bezüglich der stattgefundenen Weiterbildung im Jahr 2007 und der geplanten Weiterbildung im Jahr 2008, zehn Expertengespräche und qualitative Interviews mit älteren und gering qualifizierten Beschäftigten. Die Struktur ist damit zwar klar, aber nicht überzeugend. Einerseits gibt es öfter Wiederholungen ohne entscheidenden Erkenntnisgewinn, andererseits bleiben viele Aspekte unverbunden nebeneinander stehen, weil entlang der Empirie strukturiert wird. Die diffuse und heterogene Empirie zur betrieblichen Weiterbildung wird in einem kurzen Überblick, der auch auf die Lücken hinweist, fundiert präsentiert. Der theoretische Forschungsstand hingegen oder eine Vielzahl praktischer Maßnahmen der Sozialpartner finden in der Betrachtung und der Interpreta-

tion der empirischen Ergebnisse leider keine Beachtung.

Ausführlich zeigen die Untersuchungen die bekannten Disparitäten in der betrieblichen Weiterbildung nach Betriebsgröße, Branche, Alter, vorgängiger Qualifikation etc. Dies ist nicht mehr und nicht weniger als eine empirisch fundierte Bestätigung des Forschungsstandes. Überraschende Erkenntnisse bleiben aus – nicht zuletzt deshalb, weil eine Analyse häufig fehlt. Es dominieren deskriptive Beschreibungen von der Zeit- und Kostenteilung zwischen Arbeitnehmer/innen und Arbeitgeber/innen oder der Sonderstellung des öffentlichen Dienstes. Erklärungen müssen sich die Lesenden selbst erschließen.

Stärken hat die Empirie dort, wo es um die spezifischen Zielgruppen aus betrieblicher Sicht geht. Ältere und gering qualifizierte Beschäftigte benötigen aus Sicht der Betriebe vor allem fachliche Kompetenzen. Bei Geringqualifizierten sehen die Unternehmer ein großes Hemmnis in der kurzen Verweildauer im Betrieb; die Motivation älterer Beschäftigter interpretieren sie eher als gering. Letzteres ist jedoch bei Betrieben, die bereits ältere Beschäftigte weiterbilden, seltener der Fall. Vielfach handelt es sich also um ein Vorurteil oder eine Situation, die praktisch zu korrigieren ist. Fundiert ist auch die Erklärung der geschlechterspezifischen Differenzen in der Weiterbildungsbeteiligung durch die Art der Beschäftigungsverhältnisse. Teilzeitbeschäftigte, bei denen es sich überwiegend um Frauen handelt, nehmen weniger an Weiterbildung teil. Ein weiterer interessanter Aspekt ist die Beschreibung der zwiespältigen Haltung des Staates in seinen unterschiedlichen Rollen: Einerseits werden Förderprogramme für Betriebe aufgelegt, andererseits werden in den eigenen Verwaltungen bevorzugt jüngere und qualifizierte Mitarbeiter/innen weitergebildet.

Interessant ist die Analyse zur staatlichen Weiterbildungsförderung. Will man mit ihr etwa Geringqualifizierte erreichen, ist es nicht sinnvoll, Großbetriebe auszusuchen, da hier die überwiegende Anzahl von ihnen arbeitet. Es wird auch über Mit-

nahmeeffekte Aufschluss gegeben: Obwohl nur 15,8 Prozent der weiterbildenden Betriebe in Hessen angaben, dass die Kosten ein Hindernis für die Weiterbildung älterer Beschäftigter seien, würden bei einer erhöhten staatlichen Förderung 35,7 Prozent aller hessischen Betriebe ihre Weiterbildungsaktivitäten für diese Zielgruppe ausbauen. D.h. einige Betriebe würden dies tun, obwohl für sie eigene finanzielle Aufwendungen kein Hindernis darstellen. Diese Problemlage wird aber von den Autoren nicht hervorgehoben oder erörtert – im Gegenteil. Öfter stößt man auf eine unreflektierte Begeisterung für eine finanzielle Förderung der Betriebe.

Schwächen hat das Buch vor allem im Umgang mit der Empirie. So wird beispielsweise eine repräsentative Umfrage bei Betrieben gemacht, deren Ergebnisse dann ohne Zögern anhand einiger weniger Aussagen älterer und gering qualifizierter Interviewter relativiert oder verworfen werden. So sollen etwa die Zielgruppen motivierter sein, als es Betriebe oder Experten sehen. Erhebungstechnische Verzerrungen werden nicht ausreichend berücksichtigt, und ein Auswertungsdesign im Sinne einer Cross-Examination von qualitativen und quantitativen Methoden fehlt.

Es handelt sich also um ein Buch, das viele interessante empirischen Daten liefert, deren Potenziale aber nicht ausgeschöpft werden, weil der Bezug zum Forschungs- und Entwicklungsstand in der Regel und zur Theoriebildung gänzlich fehlt. Das alles lässt sich nicht allein durch eine Auswertung des IAB-Betriebspanels ausgleichen. Trotz alledem ist das Buch eine interessante und gut lesbare Lektüre für Wissenschaftler/innen oder Studierende, die sich einen Überblick zur aktuellen empirischen Forschung zur betrieblichen Weiterbildung verschaffen wollen.

Ottmar Döring

Feld, Timm C.

Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2011,
166 Seiten, 19,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-4860-4

Normative Arbeiten zum Thema Netzwerkmanagement im Bildungswesen erfreuen sich ungebrochener Beliebtheit. Von diesen Publikationen hebt sich die empirisch konzipierte Studie von Timm Feld ab, der sich mit seiner qualitativen Studie zu den organisationalen Auswirkungen von Netzwerktätigkeit auf Weiterbildungseinrichtungen auf ein sehr ambitioniertes Thema eingelassen hat. Das Buch gliedert sich in fünf Kapitel, die aufeinander aufbauen und sich an der klassischen Struktur einer empirischen Untersuchung orientieren. Zunächst wird ein theoretischer Bezugsrahmen entwickelt, der Themenstränge aus der Organisationstheorie und der sozialen Netzwerkanalyse miteinander verbindet. Nach einer kurzen Darstellung der methodischen Vorgehensweise präsentiert der Autor in sehr strukturierter Weise die facettenreichen Ergebnisse seiner Expertenbefragung in 20 ausgewählten Weiterbildungseinrichtungen. Hier werden Aspekte wie Organisationsformate, Rollenstrukturen, Zugangsmöglichkeiten zu Netzwerken, Erwartungen, Nutzen und Spannungsfelder in der Netzwerkarbeit thematisiert. Im Fazit bündelt Timm Feld die zuvor angestellten theoretischen Überlegungen und empirischen Beobachtungen. Hier sind insbesondere die Anregungen für eine netzwerkorientierte Organisationsentwicklung lesenswert.

Timm Feld generiert mit seiner qualitativen Studie durchaus interessante Sichtweisen auf die Netzwerkaktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen. Dass die beteiligten Institutionen die Netzwerkaktivität nicht nur als Reflexionshilfe für das eigene Handeln, sondern auch als strategisch bedeutsame Positionierungsmöglichkeit ansehen, spricht für Burts These der gezielten Nutzung von Netzwerkpositionen, um Organi-

sationsinteressen, wie z.B. eine systematische Profilbildung und Programmentwicklung, durchzusetzen (vgl. Burt, R. S. (1982): *Toward a Structural Theory of Action*. New York). Mit vielen interessanten Interviewpassagen stellt der Autor die Sichtweisen der Akteure dar, die in die Netzwerkarbeit involviert sind. Für die Lesenden sind hier insbesondere die Faktoren für die erfolgreiche Netzwerkarbeit interessant, die sich z.B. im Engagement der Mitarbeitenden, einer transparenten Informationspolitik und einer klaren Delegationskultur spiegeln.

Für die Einordnung des Buches ist zu betonen, dass das Thema Netzwerkmanagement in Deutschland alles andere als unterentwickelt ist. Seit den Arbeiten von Wetzel u.a. (vgl. Wetzel, R. u.a. (2001): *Moderation in Netzwerken – Theoretische, didaktische und handlungsorientierte Betrachtungen aus einer internen Perspektive*. In: Baitsch, C./Müller, B. (Hg.): *Moderation in regionalen Netzwerken*. München/Mering, S. 7–124) sind die verschiedenen Problemfelder, mit denen die Kooperationspartner bei der Netzwerkarbeit konfrontiert werden, tiefgehend beforscht worden. Neuartig ist aber die Übertragung der organisationstheoretisch fundierten Analyse auf Bildungsnetzwerke in der Weiterbildung. Das Werk öffnet den Blick auf konkrete, praxisbezogene Probleme der Kooperationstätigkeit in einer breiten Auswahl von Weiterbildungseinrichtungen. Damit hebt es sich von den normativen Beiträgen zum Netzwerkmanagement, wie wir sie in Deutschland vielfach finden, ab. Timm Feld sensibilisiert die Leser/innen für vielfältige Spannungsfelder und versucht darüber hinaus, auf Basis der empirischen Befunde konkrete Empfehlungen zur Vermeidung der Konfliktfelder abzuleiten. So betont der Autor z.B., wie wichtig es ist, die Kommunikation und Koordination des Netzwerkes zu optimieren und eindeutige Zuständigkeiten und Verbindlichkeiten festzulegen. Dafür sei die Reflexionsfähigkeit einer Weiterbildungseinrichtung in Bezug auf ihre Kooperationstätigkeit zwingend erforderlich. Ebenso wird der Personalentwicklung ein zentraler Stel-

lenwert beigemessen, um die Vernetzungsarbeit als Querschnittskompetenz unter allen Mitarbeitenden zu etablieren. Schließlich sei die Profilentwicklung einer Weiterbildungseinrichtung eine bedeutsame Voraussetzung für erfolgreiche Netzwerkarbeit im Bildungskontext. Diese Empfehlungen sind zwar nicht grundlegend neu, doch werden sie für die praxisorientierte Leserschaft pointiert zusammengefasst.

Das vorliegende Werk empfiehlt sich daher als Grundlagenliteratur für Personen, die sich einen kurzen und zugleich strukturierten Überblick über den Nutzen, die Praxen und mögliche Fallstricke in der Netzwerkarbeit verschaffen möchten. Insgesamt handelt es sich um ein interessantes Buch, das sowohl denen zu empfehlen ist, die sich um ein besseres Verständnis der Netzwerkarbeit bemühen, als auch jenen, die sich für organisationstheoretische Zugänge zu Bildungsnetzwerken interessieren.

Heinke Röbbken

Fleige, Marion

Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung

Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger

Waxmann Verlag, Münster u.a. 2011, 254 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-8309-2468-5

Die Diskussion um Lernkulturen ist in der jüngsten Vergangenheit etwas abgeflacht; mittlerweile hat sich die Ansicht etabliert, dass es die sogenannten „neuen“ Lernkulturen nicht gibt, sondern dass sich Lernkulturen nach ganz unterschiedlichen organisations-, träger-, regional- und interaktionsspezifischen Merkmalen ausdifferenzieren und sich traditionelle mit innovativen Formen mischen. Daher ist es spannend, diesen unterschiedlichen Lernkulturformen in Lernkulturanalysen nachzuspüren. So hat

sich Marion Fleige einer genaueren Untersuchung von pädagogischen Praktiken, Deutungsmustern, Werten, Normen und Ritualen des Lehrens, Planens und Lernens, institutionalisierten und nicht-institutionalisierten Lernorten sowie habituellen Einflüssen und Steuerungsmechanismen am Beispiel der partikular-öffentlichen Erwachsenenbildung (in diesem Falle der Evangelischen Erwachsenenbildung im Land Brandenburg und Berlin) gewidmet.

Die Arbeit ist in drei Teile untergliedert. Im ersten Teil stellt Fleige zunächst den Begriff der Lernkulturen und die dazu existierenden Diskurse ins Zentrum ihrer Betrachtung. Die Diskurse ordnet sie unterschiedlichen Ebenen zu. Auf der Mikroebene geht es um selbstgesteuertes Lernen und das Lehr-Lernarrangement, auf der Mesoebene um Organisations- und Regionalentwicklung und auf der Makroebene um das Bildungssystem und Landeskulturen. Daraus entwickelt die Autorin ein heuristisches Modell für ihre anschließende Untersuchung, der sie auch eine eigene Definition von Lernkulturen zugrunde legt: „Lernkulturen sind Kulturen des Lehrens und Lernens, Planens, Disponierens und Partizipierens in Institutionen der Erwachsenenbildung im Modus institutionalformenspezifischer Praktiken, Deutungsmuster, Werte/Normen, Interaktionen/Rituale und Beziehungsstrukturen. Lernkulturen werden professionell pädagogisch gestaltet und individuell rekonstruiert, ausgehandelt und gesteuert. Lernkulturen haben einen gesellschaftlich-kulturellen Kontext. Bei partikular-gemeinnützigen Institutionen der Erwachsenenbildung äußern sie sich charakteristisch in balancierten Lernkulturformen von Trägerkulturen, Zivilkulturen, Partizipationskulturen und Verbandskulturen“ (S. 52). Fleiges Lernkulturbegriff stützt sich somit vor allem auf institutionen- und kulturtheoretische Ansätze.

Auf dieser theoretischen Grundlage untersucht sie nun im zweiten Teil ihrer Arbeit die Lernkulturformen der Evangelischen Erwachsenenbildung, wobei ihr Hauptaugenmerk auf den Trägerkulturen liegt. Daraus

leitet sie Hypothesen ab, die der empirischen Fallanalyse als Untersuchungskategorien zugrunde gelegt werden.

Teil drei ist nun den Lernkulturanalysen gewidmet, denen fünf Fallstudien zugrunde liegen. Diese umfassen quantitative Programmanalysen, eine qualitative Analyse der Ankündigungstexte, Dokumentenanalyse (z.B. Selbstdarstellungsbroschüren), 18 leitfadengestützte Experteninterviews und teilnehmende Beobachtungen von Kursangeboten. Die Analyse folgt den zuvor aufgestellten Kategorien und zeigt vor allem die Praktiken des Planens und Disponierens auf. So finden sich unter der Kategorie „pädagogische Gestaltung von Lernkulturen“ weniger Mikroanalysen von Lehr-Lernprozessen, als vielmehr Programmanalysen, die einen quantitativen Überblick über das jeweilige Programmangebot geben. Nur kurz geht die Autorin am Ende der Fallanalysen am Beispiel von zwei beobachteten Kursen auf die Formen „ritualisierter Interaktionen“ (S. 203) ein. Die Frage, wie Lernkulturen in der konkreten Lehr-Lernsituation von den Beteiligten konstruiert werden und welche Bedeutung hier der Habitus von Teilnehmenden und Professionellen hat, ist nicht Gegenstand ihrer Analysen. Dies ist letztlich ihrer These geschuldet, dass „Lernkulturen nur auf der Ebene von Institutionen und gesellschaftlichen Kontexten (Meso- und Makroebene) beobachtbar seien, da nur auf diesen Ebenen ‚Lernen‘ und ‚Kultur‘ (...) aufeinander bezogen sein können“ (S. 213f.). Diese These wäre allerdings noch einmal kritisch zu diskutieren, negiert sie doch die Tatsache, dass Individuen einer Kultur Träger eines spezifischen Werte- und Normensystems sind und diese „mentale Software“ (Hofstede) in Interaktions- und Kommunikationsprozessen beständig rekonstruieren bzw. neu „programmieren“. Die Frage ist daher, ob sich Lernprozesse von Lernkulturen trennen lassen, wie Fleige es annimmt.

Die Dissertationsschrift ist vor allem deduktiv und hypothesentestend angelegt. Es überwiegt ein institutionenspezifischer Blick, während die Akteure (Lernende, pro-

fessionell pädagogisch Tätige) nur am Rande betrachtet werden. Abschließend hätte man sich eine stärkere Verallgemeinerung der Ergebnisse für andere Kontexte der Erwachsenenbildung gewünscht. So ist der Ertrag der Studie vor allem auf die kirchliche Erwachsenenbildung begrenzt. Die hier vorgelegte Lernkulturanalyse am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung verweist aber noch einmal deutlich auf die Notwendigkeit weiterer empirischer Analysen in diesem Bereich, um das Phänomen, die Gestaltungspraktiken und Steuerungsmechanismen von Lernkulturen in unterschiedlichen Bildungsbereichen und Trägerstrukturen differenzierter zu rekonstruieren.

Ingeborg Schüßler

Goodson, Ivor F./Gill, Scherto R.

Narrative Pedagogy. Life History and Learning

Reihe: Counterpoints. Studies in the Postmodern Theory of Education

Peter Lang Verlag, New York u.a. 2011,
174 Seiten, 22,70 Euro,
ISBN: 987-1-4331-0891-4

Mit ihrem Buch legen Ivor F. Goodson und Scherto R. Gill eine werbende Darstellung eines sowohl theoretischen als auch praktischen Konzepts vor, das biographische Erzählforschung mit dem Anspruch einer persönlichen, Entwicklung ermöglichenden pädagogischen Begegnung verbindet. Den forschungspraktischen Hintergrund bilden vor allem die Längsschnittuntersuchung „Learning Lives“, die die Bedeutung des formalen und informellen Lernens im Leben Erwachsener erforscht und Methoden zur Unterstützung des Lernens Erwachsener zu identifizieren versucht hat (Goodson), sowie eine Untersuchung der interkulturellen Lernerfahrungen ausländischer Studierender anhand von wiederholten Befragungen bzw. Gesprächen und ein auf diesem Verfahren beruhendes Modell der Lehrerbildung (Gill).

Das Konzept der „narrative pedagogy“ begreift biographische Interviews als Veränderungen bzw. Lernen ermöglichende Intervention, die die klassische Distanz zwischen Forschenden und Beforschten zugunsten einer gemeinsamen Rekonstruktion der Lebensgeschichte letzterer aufhebt. Die Autoren orientieren sich dabei an der Unterscheidung zwischen „life history“ und „life story“, d.h. zwischen der dokumentierten Lebensgeschichte und der von einer Person erzählten Lebensgeschichte, die laut Autoren in der (Post-)Moderne als Versuch verstanden werden müsse, angesichts von Fragmentierung und Pluralisierung eine für das eigene Leben beanspruchte Kohärenz herzustellen.

Anders als in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung werden in der narrative pedagogy nicht Bildungsprozesse rekonstruiert, sondern – ähnlich wie in der deutschen „Biographiearbeit“ – initiiert oder ermöglicht. Das Vorgehen, welches mehrmalige dialogische Begegnungen zwischen Forschenden und Beforschten umfasst, schließt die sorgfältige Durchführung, Transkription und Interpretation von Interviews nicht aus, betont aber die gemeinsame Darstellungen einschließende Kooperation mit den Erforschten und damit Ko-Konstruktion und das Teilen von persönlichen Erfahrungen.

Dem entspricht die Gliederung des Bandes in die beiden Teile „Narrative as research methodology“ und „Narrative as pedagogy“. Im ersten Teil werden Probleme des Zugangs und der Beziehung zu den Befragten diskutiert, und „life history research“ wird vom „life story approach“ abgegrenzt. Die Autoren demonstrieren ihr Verfahren an zwei Beispielen, die den Interventionscharakter des Konzepts deutlich machen und den Anspruch belegen sollen, den Befragten Gelegenheiten für Lernerfahrungen und persönliche Weiterentwicklung zu geben. Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang Überlegungen zur narrativen Kompetenz („narrative capacity“) der Befragten und zum Wandel ihrer Lebensgeschichten im Laufe der Zeit. Dabei spielt das Phänomen der narra-

tiven Muster („scripted narratives“) eine besondere Rolle. Die Annahme, dass Menschen nicht notwendigerweise in solchen Mustern gefangen sind, sondern sich aus diesen auch befreien können, entspricht Goodsons und Gills pädagogischem Idealismus.

Im zweiten Teil stehen das Lernen und der Wandel im Vordergrund, die sich aus der narrativen Begegnung ergeben. Dabei greifen die Autoren auf das an Gadamer und Ricoeur orientierte Konzept der narrativen Identität zurück, das auch die Dimension des Emotionalen umfasst. Sie betonen den Zusammenhang von individuellen und gesellschaftlichen Narrationen sowie zwischen Narration und narrativem Lernen (im Sinne von Sinn- und Identitätsbildung). Dabei heben sie die Rolle von respektvollen und wertschätzenden pädagogischen Dialogpartnern hervor, die den Erzählenden zur Reflexion ihrer Lebensgeschichten verhelfen können.

Die einzelnen Kapitel des um Lesefreundlichkeit bemühten Buches werden jeweils mit „Questions for discussion“ und weiterführenden Leseempfehlungen abgeschlossen. Deutschen Lesern dürfte die angloamerikanische Präferenz für Autoren wie Bachtin (bzw. Voloschinov), Dewey, Freire, Mezirow und interessanterweise Gadamer einerseits und das Fehlen von Autoren wie Marotzki oder (die immerhin auch auf Englisch publizierenden) Alheit und Beck andererseits auffallen.

Bei den von den Verfassern herangezogenen Beispielen ist zu berücksichtigen, dass die dort dokumentierten Ergebnisse aus Befragungen bzw. „Begegnungen“ gewonnen wurden, die einen relativ kleinen Zeitabschnitt (2–4 Jahre) umfassen. Sie sind deshalb nicht mit Längsschnittanalysen zu vergleichen, die durch größere Zeiträume, weniger Befragungen und ein distanzierteres Verhältnis zwischen Forschenden und Befragten gekennzeichnet sind. Trotzdem könnten sowohl die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung als auch die praktische Biographiearbeit zumindest in Teilen von dem Konzept profitieren: die Forschung von den Überlegungen zur unterschiedlich

ausgeprägten narrativen Intensität von Lebenserzählungen und zur ethischen Dimension des Interviewens, die Praxis von der vorgeführten Sorgfalt im Umgang mit Vorurteilen von Pädagogen und Vorprägungen von Narrationen.

Sigrid Nolda

Egetenmeyer, Regina/Nuissl, Ekkehard (Hg.)

Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning

Asian and European Perspectives

Peter Lang Verlag, Frankfurt 2010,
223 Seiten, 32,80 Euro,
ISBN 978-3-631-61298-9

Die deutsche Erwachsenenbildung hat sich kontinuierlich, aber mit wenig Breite und Stetigkeit mit ihrer internationalen Entwicklung beschäftigt. Umso beeindruckender ist die Dokumentation der vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und der Universität Duisburg-Essen organisierten Konferenz über die Professionalisierung der Lehrenden in der Erwachsenenbildung in Asien und Europa, welche die Autoren als „the first opportunity for the European-Asian discourse“ (S. 11) bezeichnen. Leitthemen der Konferenz waren: „future competences of teachers and trainers in adult education“, „pathways towards professionalization“, „effects of teacher training“ und „teachers and trainers between responsibility and accountability“.

Die 18 Beiträge umfassen vielfache Perspektiven, die eine kurze Rezension nur ausschnittsweise ansprechen kann. Nach der Einleitung und Zusammenfassung der Herausgeber habe ich zunächst die Beiträge der deutschen Autoren gelesen: Was haben die Kolleg/inn/en, die man kennt, zum Thema beizutragen?

Bei den Übersichtsbeiträgen über die Professionalisierung in verschiedenen Regionen (Asien: Panahon, China: Zhu/Zhu/Hu, Indien: Shah) gibt Regina Egetenmeyer in

der gebotenen Kürze einen ausgezeichneten Überblick über die deutsche und europäische Entwicklung der Erwachsenenbildung. Wer für englischsprachige Kolleg/inn/en einen Einführungstext sucht: Dieser sei empfohlen! Indirekt weist Egetenmeyer auch auf die Verkürzung des Konferenzthemas hin: dass Professionals (= Diplompädagogen) bei uns weniger „teachers and trainers“ sind, sondern „programme planners, educational managers, administration staff, etc.“ (S. 35). Ähnlich argumentieren auch Marcella Milana/Oleksandra Skrynyk: „it is not appropriate to conceptualize AE as one (...) professional field tout court“ (S. 91).

Der zweite Teil des Buches ist mit „Exploring Professionalisation in Adult and Lifelong Learning“ betitelt. Lattke und Zhu vergleichen Kompetenzen von Lehrenden und Trainern in der Erwachsenenbildung in Europa und China. Reizvoll die Unterschiede: Gegenüber der Allgemeinbildungsidee in Europa geht es in China eher um den wirtschaftlichen Aspekt: „a means to upskill the workforce“ (S. 95). Es werden Studien und Forschung aus Europa und China referiert; der chinesische Teil nennt als wichtigste Kompetenz von Trainern: „a deep understanding of and solid faith in adult education“ (S. 99). Koob befasst sich mit „Professional ethics in adult education and the special issue of responsibility“, Henning Pätzold mit „Responsibility and accountability in adult education – the unequal siblings“. Beide Beiträge wären in einer deutschen Diskussion anregend; ins Englische übersetzt verschwimmt so manche Begrifflichkeit. Und ob das asiatische Publikum – falls das Primärinteresse an „upskill the workforce“ zutrifft – diesen Überlegungen folgen konnte, können nur Teilnehmende der Konferenz beurteilen. Larsen/Wahlgren skizzieren Forschungsprobleme der Bildungseffektmessung, Milana/Skrynyk fordern in ihrem lesenswerten Beitrag ein differenziertes Verständnis der Professionalisierung mit Implikationen für die jeweilige Aus- und Fortbildung. Ling stellt den Zusammenhang zu der klassischen chinesischen Philosophie her.

Im dritten Teil „Professionalizing Tea-

ching and Training“ siedelt sich der Beitrag „Professionalisation of adult educators in German universities – selected findings“ von Schüller und Wagenhals an. Der Titel ist irreführend: Berichtet wird lediglich über eine Studierenden-Befragung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Die Studie beleuchtet sicherlich das deutsche Erwachsenenbildungs-Studium, etwa wenn entscheidende Veränderungen erst oberhalb des sechsten Semesters festgestellt werden (ähnlich in der Bamberger Dissertation von Groß) – dies jedoch im Bildungssystem nach Bologna kaum mehr gegeben ist. Aber ob das Durchschnittsalter der Absolvent/inn/en (24,5 Jahre) und die Tatsache, dass 57 Prozent der Studierenden nicht mehr als 25 km von Ludwigsburg entfernt wohnen, einen Chinesen sonderlich interessieren?

Weitere Beiträge aus Indien, Rumänien, Indonesien, Deutschland und Litauen befassen sich mit der Qualifizierung des Lehrpersonals. Von der Darstellung von Reddy/Devi zu umfangreichen nationalen Bemühungen in Indien bis hin zu der kleinen quasi-experimentellen Interventionsstudie von Goezel/Schrader/Hartz/Zottman/Fischer – durchgängig beeindruckt die gemeinsame Einsicht: „the quality of education depends on the quality of the teachers“ (S. 177).

Auf fünf Seiten fassen die Herausgebenden dann die Beiträge präzise und mit klarem Blick zusammen und ziehen Folgerungen für die Weiterarbeit von Forschung, Wissenschaft und Politik. Liest man diese Zusammenfassung als erstes, so kann sie sehr hilfreich dazu sein, bei den unterschiedlichen Einzelartikeln den Zusammenhang zu erkennen.

Leider finden sich im gesamten Band kaum komparatistisch-methodische Reflexionen (wie z.B. bei www.ISCAE.org entwickelt). Damit wird eine Chance vertan, Fallgruben zu erkennen. So etwa: Alle Autoren schreiben in Englisch. Was in den verschiedenen Kontinenten aus den Muttersprachen in „adult/continuing education“ übersetzt wird, mag sehr Unterschiedliches sein. So erkennt man bald, dass der zentrale Begriff

„professionalization“ oft einfach „bessere Qualität“ meint. Es wäre eine Chance gewesen, eine gemeinsame Begrifflichkeit bei den Beteiligten zu fördern, etwa indem unterschieden wird zwischen a) „professionalization“ als Verwissenschaftlichung und bezogen auf Andragogik-Studiengänge, b) „occupation/Verberuflichung“ als Hauptberuflichkeit mit mehr oder weniger einschlägiger Ausbildung, c) „qualification/In-Service-Training“ als Aus- und Weiterbildung von Lehrenden bzw. Trainern, und d) „Organizational Development“ als Aufbau von Institutionen und Strukturen. Ähnlich vage wird der Begriff „competences“ verwendet.

Dieser Band dokumentiert einen ersten großen Event andragogischer Zusammenarbeit von Europa und Asien und öffnet vielfältige Perspektiven, die Nachdenken und Umdenken verlangen. Er ist ein Beginn, kein Ende. Wer dieses Umdenken wagen mag, dem sei der anregende Band empfohlen. Auf die Fortsetzung dieser Arbeit darf man gespannt sein.

Jost Reischmann

Nuissl, Ekkehard

Netzwerkbildung und Regionalentwicklung

Waxmann Verlag, Münster 2010,
Studienreihe Bildungs- und Wissens-
schaftsmanagement, Band 12, 127 Seiten,
24,90 Euro, ISBN 978-3-8309-23862

Die Veröffentlichung ist als Studienmaterial des Masterstudiengangs „Bildungs- und Wissensmanagement“ an der Universität Oldenburg entstanden und erscheint als zwölfter Band in der von Anke Hanft herausgegebenen Reihe. Der Stellenwert dieser Publikation erschließt sich vor dem Hintergrund, dass diese als die erste ihrer Art bezeichnet werden kann, die sich dem Thema „Netzwerke und Bildungskooperation“ aus erziehungswissenschaftlicher Sicht einführend und grundlegend nähert.

In den letzten Jahren sind zum einen ver-

stärkt Evaluations- und Forschungsberichte (zumeist in Form von Sammelbänden) oder praxisorientierte Handreichungen zum Management von Netzwerken (zumeist aus Projekten heraus) entstanden. Systematisierende Überblicke im Sinne eines Studienbuches fehlten jedoch. Insofern ist es zunächst ein überfälliges Buch. Darüber hinaus ist es ein gelungenes Buch. Zu den Leistungen des Autors, die er schon in früheren Einführungspublikationen gezeigt hat, zählt es, komplexe Zusammenhänge systematisierend und hin-führend dazustellen. So werden auch hier didaktisch strukturiert Kernbestände herausgearbeitet.

Wenngleich ich als Rezensent Zweifel hege, wie zutreffend der gewählte Titel „Netzwerkbildung und Regionalentwicklung“ nun tatsächlich ist, wird die Wahl vom Autor wohl begründet: „Der Titel dieses Bandes enthält zwei zentrale Begriffe, die in der Bildungsdiskussion denkbar ‚modern‘ sind: Netzwerk und Region. (...) In diesem Buch geht es nicht nur darum, sich beiden Begriffen unter der Frage zu nähern, in welchem Zusammenhang sie mit ‚Bildung‘ stehen, sondern auch darum, sie in ihrem prozessualen Zusammenhang zu analysieren“ (S. 9). Eine inhaltliche Stärke liegt – wenngleich nicht im Titel aufscheinend – im Themenfeld „Kooperation“. Dieses wird als zentrale Managementtätigkeit und als Aufgabe des professionellen Handelns entwickelt. Dies zieht sich nach der Einleitung durch die gesamten fünf Kapitel: „2. Bildungskooperation in der Region; 3. Übergreifende Kooperation in der Region; 4. Kooperation als Managementaufgaben; 5. Struktur und Funktion von Netzwerken; 6. Netzwerke in der Praxis“. Nicht nur die formulierten Lernziele des Studententextes, sondern auch sein Aufbau unterstreichen, dass hier eine wissenschaftliche Auseinandersetzung zum reflektierten professionellen Handeln in netzwerkförmigen Arrangements der Weiterbildung beitragen will, von der alltäglichen Netzwerkarbeit bis hin zu Organisationsentwicklungsprozessen.

Die insgesamt 26 Abbildungen zählen zu den Stärken dieses Lehrbuches. Sie haben ein

anregendes Potenzial und unterstützen die didaktische Funktion eines (Selbst-)Studienbuchs. Lediglich die Anführung des amerikanischen Copyright-Zeichens © bei Abbildungen des Autors irritiert leicht in einer wissenschaftlichen Veröffentlichung.

Was fehlt auf den knapp 120 Seiten? Angesichts des begrenzten Umfangs ist vermutlich diese Frage selbst schon unfair. Zwangsläufig bleiben Dimensionen ausgeblendet bzw. unterbelichtet: Dazu zählen m.E. die internationale Dimension, die interdisziplinären Anschlüsse und die Organisationsdimension. Auch wird nicht die ganze Breite des vernetzten Managementhandelns, wie Planungshandeln oder der Einsatz neuer Medien im Kontext der Web-2.0-Technologien (*social software*), thematisiert. Aber diese Kritik lässt sich insofern abschwächen, als dass diese Gewichtungen sich ebenfalls in der disziplinären Entfaltung der Weiterbildungsforschung in Deutschland widerspiegeln. Vielleicht eher eine Petitesse, weil häufig auch in vergleichbaren Publikationen zu beobachten: Das Glossar kann nicht überzeugen. Begrifflich und inhaltlich verkürzt, erfüllt es kaum seine Funktion in einem Studententext.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Netzwerke ist nicht nur für die in der Praxis Tätigen relevant, sondern stößt auch bei Studierenden auf Interesse, handelt es sich doch um einen gesellschaftlichen Megatrend. Das Buch bietet Interessierten orientierende Hinweise zu einem komplexen Gegenstandsbereich, der u.a. durch unterschiedliche disziplinäre Zugänge und einen damit einhergehenden „Begriffsdschungel“ geprägt ist. Hier werden bedeutende erziehungswissenschaftliche Schneisen geschlagen. Damit zählt die Veröffentlichung zur Grundlagenliteratur zu diesem Themenfeld in der universitären Lehre.

Wolfgang Jütte

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Prof. Dr. Ullrich Bauer, Professor für Sozialisationsforschung an der der Universität Duisburg-Essen, ullrich.bauer@uni-due.de

Stephan Drucks, wissenschaftlicher Assistent an der Universität Duisburg-Essen, stephan.drucks@uni-due.de

Aladin El-Mafaalani, Doktorand und Dozent an der Ruhr-Universität Bochum und an der Fachhochschule Dortmund, Aladin.El-Mafaalani@ruhr-uni-bochum.de

Dr. Marion Fleige, akademische Assistentin an der Technischen Universität Chemnitz, marion.fleige@phil.tu-chemnitz.de

Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Professorin für Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg, anke.grotlueschen@uni-hamburg.de

Tuba Hastaoglu, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen, tuba.hastaoglu@uni-due.de

Patricia Heufers, Doktorandin an der Technischen Universität Dortmund, Patricia.Heufers@uni-wh.de

Dipl. Päd. Antje Pabst, Doktorandin an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, antje.pabst@hsu-hh.de

Natalie Pape, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover, natalie.pape@ifs.phil.uni-hannover.de

Dr. Wiebke Riekman, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, wiebke.riekmann@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Christine Zeuner, Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, zeuner@hsu-hh.de

Heftherausgeberinnen

Prof. Dr. Elke Gruber, Professorin für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Universität Klagenfurt/Österreich, elke.gruber@uni-klu.ac.at

Monika Tröster, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) Bonn, troester@die-bonn.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Dr. Ottmar Döring, stellvertretender Geschäftsführer des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH, doering.ottmar@f-bb.de

Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Professor für Weiterbildung an der Universität Bielefeld, wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Professorin für Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Dortmund, Sigrid.Nolda@fk12.tu-dortmund.de

Prof. Dr. Jost Reischmann, Professor (em.) für Andragogik an der Universität Bamberg, jost.reischmann@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Heinke Röbbken, Professorin für Bildungsmanagement an der Universität Oldenburg sowie Trainerin für Führungskräfte in Bildungsorganisationen, heinke.roebken@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Ingeborg Schüßler, Professorin für Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement an der PH Ludwigsburg, schuessler@ph-ludwigsburg.de

Call for papers

REPORT

Heft 2/2012

System und Systemsteuerung in der Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung ist von Land zu Land unterschiedlich organisiert. So lassen sich Länder mit einer öffentlich organisierten und finanzierten Weiterbildung von solchen unterscheiden, die vieles dem Markt überlassen. Die Planung und Durchführung der Bildungsangebote sowie eine Vielzahl von Entscheidungsprozessen im Bildungsträger, aber auch die entsprechenden Prozesse auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene werden vom Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure geprägt. Darüber hinaus ist Weiterbildung gegenüber dem Bildungssystem zu verorten, entweder als integraler Bestandteil oder als autarkes System.

Seit der Jahrtausendwende ist ein Trend zur Liberalisierung der Weiterbildung zu verzeichnen. So ist der einzelne Träger mehr auf sich gestellt, andererseits soll auch das Individuum mehr Freiräume und Gestaltungsmacht erhalten. Diese Neuausrichtung geht einher mit der Vorstellung, dass von Input- auf Output-Steuerung umzustellen ist. Und im Rahmen der Globalisierung kann eine stärkere Einflussnahme von supranationalen Organisationen auf die nationalen Bildungssysteme festgestellt werden.

Die Ausgabe 2/2012 soll den Wandel der Bedingungen und Vorstellungen mit Blick auf die Steuerung des Weiterbildungssystems beschreiben und analysieren.

Genauere Auskünfte erteilt Ihnen der verantwortliche Herausgeber, Prof. Dr. Philipp Gonon (gonon@igb.uzh.ch). Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten finden Sie auf der Webseite des REPORT oder erhalten Sie auf Anfrage von der Redaktion.

Einsendeschluss für Manuskripte: 15. Februar 2012

Erscheinungstermin 1. Juni 2012

Alle Manuskripte durchlaufen das Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Ausdruck oder Word-Datei einzureichen.

Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zum Autor/zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt/in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten (www.report-online.net).